[redacted]
عبد القادر ،حامد
في علم النفس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001758

[redacted] [redacted]

عبد القادر، حامد .

في علم النفس .

NOV 8 A629
JUL 13 ~~X 821~~
NOV 28 F1
NOV 30 P578

150
[redacted]
[redacted]

~~18 Jan 67~~
~~7 Feb 72~~
~~NO 22 58~~
~~JA 27 '59~~
12 Aug 65
~~10 Feb 67~~
19 May 69
DEC 28 '62

Cat. Oct. 1945

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بدار العلوم العليا

150
A612fA
v.1
c.1

في علم النفس

الجزء الأول

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT
LIBRARY

تأليف

حامد عبد القادر و **محمد عطية الإبراشي** و **محمد مظهر سعيد**

محمد مظهر سعيد	محمد عطية الإبراشي	حامد عبد القادر
خريج جامعة برمنجهام	خريج جامعتي اكستر ولندن	خريج جامعتي إكستر ولندن
أستاذ علم النفس بمعهد التربية للبنين	المفتش بوزارة المعارف	المفتش بوزارة المعارف

Oct. 1945

الطبعة الثانية

منقحة منظمة : ١٣٥٥ هـ - ١٩٣٦ م

59550

الثمن ٢٠ قرشاً

جميع الحقوق محفوظة للمؤلفين

المطبعة الرحمانية بمصر
شارع الخرنفش رقم ٣٥ تليفون ٥١٥٢٢

فهرس

كتاب فى علم النفس « الجزء الأول »

ص
ا ـ و فهرس الموضوعات
ز فهرس الأشكال التوضيحية
ح جدول إصلاح الخطأ
ص
ط مقدمة الطبعة الثانية
١ تصدير للطبعة الأولى
٩ مقدمة الطبعة الأولى

الفصل الأول : مباحث تمهيدية

بقلم الأستاذين : حامد عبد القادر ومحمد مظهر سعيد

١٤ تعريف علم النفس
٢٠ طرق البحث فى علم النفس
٢٥ فروع علم النفس

الفصل الثانى : علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

بقلم الأستاذين : حامد عبد القادر ومحمد مظهر سعيد

٢٨ علم النفس والمنطق
٢٩ علم النفس والأخلاق
٣٠ علم النفس والاجتماع
٣٢ علم النفس والتربية
٣٢ اتجاه التربية الحديثة
٣٣ التدريس

الفصل الثالث : الشعور واللاشعور

بقلم الأستاذ محمد عطية الإبراشى

٣٨ تعريف الشعور
٣٩ بؤرة الشعور وحاشيته
٣٩ وحدة الشعور
٤٠ مظاهر الشعور
٤١ اللاشعور أو العقل الباطن

الفصل الرابع : المجموع العصبى

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

ص
٤٤ وحدات الجهاز العصبى
٤٥ الخلية العصبية
٤٧ المخ : موقعه وشكله
٤٨ تكوينه
٤٨ وظيفته
٤٩ المواطن المخية
٥١ المخيخ : موقعه وتكوينه
٥٢ وظيفته
٥٢ النخاع المستطيل :
٥٢ موقعه وتكوينه
٥٢ وظيفته
٥٣ النخاع الشوكى :

ص
٥٣ موقعه وتكوينه ـ وظيفته
٥٣ الأعصاب وأنواعها.
٥٥ العظيم السمباتوى : تكوينه وموقعه
٥٦ وظيفته
٥٦ الأعصاب السمباتوية
٥٧ الأعصاب الدماغية الشوكية
٥٧ الأعمال العكسية
٥٨ فائدة العمل العكسى
٥٨ مركز العمل العكسى فى الجهاز العصبى
٥٩ قوس الانعكاس
٦٠ العمل العكسى الاقترانى أو المعدل

الفصل الخامس : العقل

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٦١-٦٢ معنى العقل عند علماء النفس
٦٢ دلائل وجود العقل
٦٣ خصائص السلوك
٦٤ الرابطة بين العقل الحيوانى والعقل الإنسانى
٦٥ مميزات العقل الإنسانى
٦٦ الرابطة بين العقل والجسم

٦٨ تطورات المخ وعلاقتها بالتطورات العقلية
٧١ نظريات العلاقة بين الجسم والعقل :
٧١ مذهب الثنائيين : التفاعل والتوازى
٧٢ مذهب الماديين : المذهب الفسيولوجى، مذهب الظاهرة العرضية
٧٣ المذهب الروحانى
٧٣ مذهب التشكك

الفصل السادس : الغرائز

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

ص
٧٤ الصفات الموروثة والصفات المكتسبة
٧٥ تعريف الغريزة
٧٦ العمل العكسى والعمل الغرزى
٧٧ منشأ الغريزة :
٧٨ رأى لامارك
٧٩ رأى دارون
٧٩ فائدة الغريزة
٨١ خصائص الغرائز عامة
٨٢ خصائص الغرائز الإنسانية
٨٥ تقسيم الغرائز
٨٧ تقسيم آخر للغرائز
٨٧ الغرائز الفردية :
٨٩ متى تظهر الغرائز الفردية

ص
٩٠ الواجب عمله نحوها
٩٠ أهميتها فى الحياة
٩١ كيف تقوى ؟
٩٣ الغرائز الاجتماعية :
٩٣ معناها وفائدتها
٩٤ علاقتها بالغرائز الفردية
٩٤ أمثلة لها
(١) ميل الإنسان إلى الاختلاط بغيره
٩٥ (٢) التأثر بالحالة الوجدانية للغير
٩٦ (٣) حب الثناء : منشؤه
٩٧ عصر ظهوره
٩٨ الواجب عمله نحو الغرائز الاجتماعية

الفصل السابع : دراسة بعض الغرائز

اشترك فى كتابته المؤلفون

٩٩ (١) الخوف والهرب : (ع)
١٠٠ منزلة الخوف بين الغرائز
١٠١ عصر ظهوره ونموه
١٠٣ مثيرات الخوف
١٠٤ الخوف والتربية
١٠٦ الواجب على المدرسة

١٠٧ (٢) الغضب والمقاتلة : (ع)
١٠٨ آثار الغضب الجسمية
١٠٨ الغضب والتربية
١٠٩ (٣) النفور والتقزز (س)
١١١ (٤) حب الاطلاع (ا)
١١٤ (٥) حب الظهور (ا)

ع : رمز للأستاذ حامد عبد القادر ا : رمز للأستاذ محمد عطية الابراشى

س : رمز للأستاذ محمد مظهر سعيد

ص
١١٥ التغلب على الصعوبات
١١٦ معارضة سلطة الغير
١١٧ السيطرة على الأشياء
١١٧ السيطرة على الأطفال
١١٨ (٦) غريزة الخضوع (ا)

ص
١٢٠ (٧) غريزة حب الاقتناء (ع)
١٢١ حب الاقتناء والتربية
١٢٢ (٨) الحل والتركيب (ع)
١٢٣ (٩) غريزة الضحك (س)

الفصل الثامن : دراسة النزعات العامة

اشترك فى كتابته المؤلفون

١٢٧ (١) الاستهواء أو الإيحاء : (ا)
١٢٨ درجة التأثر بالإيحاء
١٢٨ وسائل الإيحاء
١٣٠ أنواع الإيحاء
١٣٠ استعمال الإيحاء فى التعليم
١٣٣ (٢) المشاركة الوجدانية : (س)
١٣٤ عند الحيوان
١٣٦ عند الإنسان
١٣٦ أثرها فى التربية
١٣٧ المدرسة والمدرس
١٣٨ (٣) المحاكاة أو التقليد : (ا)
١٣٩ أنواع التقليد
١٤٢ الغريزة الجنسية (ع)
١٤٣ رأى فرويد
١٤٥ الغريزة الجنسية والفنون
١٤٥ آراء العلماء فى تعليل هذه العلاقة
١٤٦ عصر ظهور الغريزة الجنسية
١٤٨ (٥) نزعة التدين : (ع)
١٤٨ معناها
١٤٨ أساسها

١٤٩ التدين عند الأطفال
١٥٠ أثر التدين فى المجتمع
١٥١ (٦) اللعب : (س)
١٥١ اللعب والشغل
١٥٢ مميزات اللعب
١٥٣ نظريات اللعب :
١٥٣ (ا) نظريات فلسفية
١٥٣ (ب) نظريات فسيولوجية
١٥٣ (١) نظرية الطاقة الزائدة
١٥٥ (٢) نظرية الاستجمام
١٥٦ (ح) نظريات بيولوجية
١٥٦ (١) النظرية التحضيرية
١٥٨ (٢) النظرية التلخيصية
١٦٠ (٣) نظرية التنفيس
(د) النظريات السيكولوجية الحديثة :
١٦١ (١) نظرية اللذة
(٢) نظرية فرويد
(٣) النظرية السوماتية
١٦٢ موازنة بين النظريات

ص
١٦٢ فائدة اللعب
١٦٥ (٧) المنافسة : (ا)
١٦٦ المنافسة والتعليم
١٦٧ أهمية المنافسة
١٦٧ كيفية استخدامها فى التعليم
١٦٩ (٨) التعبير عما فى النفس : (ع)
١٧٠ معنى اللغة فى علم النفس

ص
١٧١ تطور اللغة
١٧٣ منشؤها
١٧٤ نموها
١٧٤ عوامل انتشارها
١٧٥ تعلية الغرائز (ع)
١٧٥ عواملها
١٧٦ طرقها

الفصل التاسع : العادة

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

١٧٩ الباعث على العمل
١٨٠ معنى العادة
١٨١ العادة والغريزة
١٨٢ خصائص الأعمال العادية
١٨٣ فوائد العادة
١٨٤ مضار التعود
١٨٥ العادات الحسنة وقوانين تكوينها
١٨٦ العادات السيئة وقوانين علاجها
١٨٧ طبيعة العادة
١٨٨ قنطرة العادة

الفصل العاشر : الميول

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

١٩٠ أساس الميول
١٩٠ تعريف الميل
١٩٢ الميل والعادة
١٩٢ أنواع الميل
١٩٣ (١) الميل الإدراكى :
١٩٣ علاقة الميل الإدراكى بالنزوعى
١٩٥ أثر الميل النزوعى فى الإدراكى
١٩٥ الميل الإدراكى والحركة الجسمية
١٩٦ نشأة الميل الإدراكى فى الطفل
١٩٧ (٢) الميل الوجدانى :
١٩٨ علاقة الميل الوجدانى بغيره
١٩٩ بعض أوصاف المبل الوجدانى
٢٠٠ نشأة الميل الوجدانى ونموه
٢٠٢ (٣) الميل النزوعى :

ص
٢٠٤ الميل النزوعى عند الأطفال
٢٠٥ تربية الميول
٢٠٧ الميول المكتسبة والفطرية

ص
٢٠٧ عوامل اكتساب الميول
٢٠٨ أهمية معرفة الميول الفطرية
٢٠٩ طرق دراسة الميول الفطرية

الفصل الحادى عشر : دراسة الطفولة والمراهقة والبلوغ

بقلم الأستاذ محمد مظهر سعيد

٢١١ تمهيد
٢١٣ دراسة الطفولة
٢١٤ أهمية دراسة الطفولة
٢١٥ أدوار النمو

٢١٧ دور الانتقال
٢٢٢ المراهقة
٢٢٩ البلوغ

الفصل الثانى عشر : العقل الفردى والعقل الجمعي

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٢٤٣ معناهما
٢٤٤ العقل الفردى
٢٤٥ ولد الذئب

٢٤٥ العقل الجمعى
٢٤٧ الوراثة الاجتماعية
٢٤٨ آثار روح الجماعة

الفصل الثالث عشر : إلمامة بالتحليل النفسى

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٢٥٠ الغرض من التحليل النفسى
٢٥٠ معنى العقل الباطن
٢٥١ دلائل الرغبات القوية المكبوتة :
٢٥١ النسيان وهفوات القلم واللسان
٢٥٢ الأعمال الشاذة
٢٥٢ الهفوات الاجتماعية

٢٥٢ الخوف الشاذ
٢٥٣ طرق دراسة العقل الباطن :
٢٥٣ تفسير الأحلام والتنويم المغناطيسى
٢٥٣ الاستهواء
٢٥٤ تداعى المعانى المقيد
٢٥٥ تداعى المعانى فى التحقيق الجنائى
٢٥٥ ابن سينا والتحليل النفسانى

فهرس الأشكال التوضيحية

رقم الصفحة	رقم الشكل	موضوع الشكل
٤٤	١	الخلية وأجزاؤها وكيفية انقسامها
٤٥	٢	الخلية العصبية
٤٦	٣	الجهاز العصبى
٤٦	٤ - ا	الجهاز المركزى
٤٧	٤ - ب	أحد شقى الدماغ
٤٧	٤ - حـ	الدماغ وجزء من النخاع الشوكى
٥٠	٥	المواطن المخية
٥٠	٦	الشق الأيمن من المخ يضبط الشق الأيسر من الجسم والعكس
٥٤	٧	الدورة العصبية
٥٥	٨	الأعصاب الاثنا عشر الخارجة من المخ
٥٦	٩	العظيم السمباتوى
٥٩	١٠	قوس الانعكاس
١٨٨	١١	أثر العمل الإرادى فى المجموع العصبى
١٨٩	١٢	قنطرة العادة
٢١٦	١٣	الخط البيانى العام لأدوار النمو
٢٤٥	١٤	ابن الذئب

إصلاح أخطاء

وقعت فى الكتاب بعض أخطاء مطبعية نثبتها هنا مع صواب كل منها ليستدركها القراء :

الصفحة	السطر	خطأ	صواب
٤٩	١٥	مركز الكلمات	مركزا الكلمات
٥٠	١٠	بالصراع	الصَّرْع
٨٣	٦	أنه	أنَّ
٩٦	٤	إذ	إذا
٩٧	٩	يتألم	يتأثر
١٢٧	١٥	ويخافوا	ولا يخافوا
١٣١	٢١	لا يكون تأثير	لا يكون له تأثير
١٣٩	٩	ويحيون	ويحبون
١٩٨	٢-٣	ومعنى ذلك نرى أن	ومعنى ذلك أن
٢٠٠	١٢	من الصورة	من الصور
٢٠٦	١٣	عن هذا الحد	عند هذا الحد
٢١٣	٢١	ورسو	روسو
٢٣٧	١٤	العقاب ـ كذنب	العقاب على ذنب
٢٤١	١٠	اعتدائه	اعتداده

مقـــدمة الطبعة الثانية

بسم الله الرحمن الرحيم

حمداً لمن يعلم أسرار العالمين ، وصلاة وسلاماً على رسوله الأمين ، وعباده الأبرار المخلصين .

أما بعد فيسرنا أن نقدم إلى جمهور المربين من آباء وأمهات ، ومدرسين ومدرسات ، الطبعة الثانية من الجزء الأول من كتابنا « فى علم النفس » ، بعد نفاد طبعته الأولى .

وسيرى القراء الكرام أن هذه الطبعة تمتاز عن سابقتها بجودة الورق ، ودقة الطبع ، والتنقيح ، وحسن التنسيق بوضع الأشكال التوضيحية فى مواضعها ، لتزداد فائدتها .

وإننا لنسجل شكرنا لوزارة المعارف المصرية الجليلة على تقديرها لجهودنا وتشجيعها إيانا ؛ فقد رأت من فائدة الكتاب وقيمته العلمية ما جعلها توزعه بأجزائه الثلاثة على مكتبات مدارسها ، وتقرر تدريسه بمدرسة دار العلوم العليا .

ولا يفوتنا أن نشكر الصحافة العربية فى مصر والأقطار الشقيقة على جميل صنعها ؛ فقد تقبلت الكتاب بقبول حسن ؛ فقرظته تقريظاً مرضياً ، وبينت مزاياه فيما كتبته عنه من مقالات ضافية كانت لها آثار قيمة فى اطمئناننا إلى جهودنا ، واستمرارنا فى عملنا ، حتى أخرجنا الجزأين الثانى والثالث ، خدمة لعلم النفس ، ذلك العلم الجليل القدر ، العظيم الفائدة .

هذا وإن نفاد الطبعة الأولى فى زمن قصير - رغم رداءة الطبع والورق - ليدل دلالة قطعية على زيادة إقبال قراء العربية من المصريين وغيرهم على تعلم

علم النفس ، ومعرفة آثاره فى شئون الحياة عامة ، وأمور التربية خاصة .

وإننا لنتوجه بالثناء العاطر لحضرات القراء الذين أبدوا لنا ملاحظات قيمة فنية وعلمية استفدنا بها فى إخراج الجزأين الثانى والثالث من هذا الكتاب ، وفى إعادة طبع هذا الجزء فى ثوب قشيب ، ونظام أتم ، وأسلوب أقرب إلى الكمال .

والله نسأل أن ينفع به كما نفع بسابقه ، وأن يهدينا سواء السبيل ، فهو حسبنا ونعم الوكيل .

القاهرة فى : غرة جمادى الأولى سنة ١٣٥٥
٢٠ من يولية سنة ١٩٣٦

حامد عبد القادر　　محمد عطية الابراشى　　محمد مظهر سعيد

تصدير

للطبعة الأولى

بقلم الأستاذ عبد العزيز الاسلامبولى

صاحب مجلة « المعرفة »

(١)

« هذا علم من العلوم الحادثة فى الملة » ، بهذه العبارة كان يصدر ابن خلدون كلامه عن كل علم استحدث بعد الاسلام حتى عصره ؛ وهأنذا أقف نفس الموقف بعد ستة قرون من ابن خلدون ، فأردد عبارته فى القرن العشرين ؛ ذلك أننى لم أجد أبلغ من هذه العبارة ، فى التدليل على ما أقصد من هذا التصدير ، الذى أتاحه لى حضرات الأساتذة الأجلاء : حامد عبد القادر ، ومحمد عطية الإبراشى ، ومحمد مظهر سعيد فى كتابهم الفذ النادر « فى علم النفس » .

والحق أن تصدير هذا الكتاب الفذ ، قد أتاح لى أن أعود إلى ما وعاه ذهنى من ذكريات أنسانيها العمل الصحفى ، بما فيه من متاعب ومشاغل ؛ تلك ذكريات تمثل جانباً من الدراسات التى أغرمت بها بحثا وراء الحقيقة : حقيقة الإنسان ، وحقيقة الوجود ، وحقيقة الروح ، أو حقيقة النفس ؛ رجاء أن أجد لها موقفاً بين الحقائق المحسوسة ، التى تقوم على القوانين الثابتة .

وأكبر الظن عندى أن هذا الكتاب قد أيقظ فى النفس الميل إلى التحدث عن النفس ، أتكون هى الروح ، أم تكون شيئاً اخر ؛ وهل لايزال علم النفس فرعاً من فروع الفلسفة يستمد منها الحياة والاستقرار ، أم أصبح علماً مستقلا يقوم على دعائم ثابته ، شأنه فى ذلك شأن العلم التجريبى ؟

(٢)

فاما عن « النفس » و « الروح » ، فإن المعركة الهائلة التى دارت رحاها بين الفلاسفة قديما وحديثاً ، والتى تضاربت فيها آراء الفلاسفة تضاربا ، كانت ولا تزال ، قائمة فى بعض مسائل النفس حتى الآن .

ذلك أن « سقراط » حين اتخذ هذه العبارة : « اعرف نفسك بنفسك » ، التى وجدها محفورة على باب هيكل (أبولون) فى دلفى ، حين اتخذ « سقراط » هذه الحكمة مبدأً له ، أثار من حولها عاصفة هوجاء ؛ ذلك أنه لم يكن قد حدد تلك النفس بعد ، ولم يكن يعرف أهى عصب من أعصابنا الظاهرة ، أم ظاهرة من ظواهرنا المستورة ، أهى قبس من الضوء الوهاج يوحى إلينا السعي فى غير ضلال ، ويحدد لنا جملة مشاعرنا وإحساساتنا تحديداً دقيقا . أم هى شىء آخر ؟

لقد بقيت هذه الأسئلة وحدها تصهر عقول الفلاسفة فى أتون من النار موزعة أفهامهم من موقف صعب إلى موقف أصعب ، وهم بين هذه وتلك ينشدون الحقيقة خالصة نقية .

فإذا نحن توجهنا إلى « ارسطوطاليس » ، لنأخذ عنه وجوه الرأى الذى انتهى إليه ؛ لكان علينا أن نقف — فى حيرة — أمام رأيه الذى لا نكاد نعرف منه ، إن كان يوحد بين النفس والروح ، أم يفرق بينهما ؛ فهو يقول :

« ربما خلوت إلى نفسى ، وخلعت بدنى ، وصرت كأنى جوهر مجرد بلا بدن ، فأكون داخلا فى ذاتى ، خارجا عن جميع الأشياء ؛ فأرى فى ذاتى من الحسن والبهاء ، ما أبقى له متعجبا مبهوتا ، فأعلم أنى جزء من أجزاء العالم الأعلى » .

فان دل هذا القول على شىء ، فانما يدل على أن الفيلسوف العظيم يعبر عن الروح بالنفس ؛ أو أنه يضيف إلى النفس ميزات الروح وخصائصها ، من صفاء ونقاء ، الخ .

وقد حاول « ارسطوطاليس » نفسه أن يوضح الفرق بين النفس والروح فى ثلاث رسائل أسماها « فى النفس » ، بحث فيها الإنسان من جانبه العقلى

الدفين ، ولكنه لم يوفق كل التوفيق ؛ ذلك أن رسائله الثلاث ، لم تكن قائمة على السياق العلمى المعروف اليوم ، وإنما كانت مهلهلة فضفاضة .

وإذا كان « ارسطوطاليس » قد ذهب إلى الوحدة الصغرى ، باعتباره نفسه جزءاً من العالم الأعلى ، فإن « ابن سينا » شيخ فلاسفة الاسلام ، قد نادى بأ كثر من هذا فى قوله :

وتحسب أنك جرم صغير   وفيك انطوى العالم الأكبر

وهذا ما يعبر عنه « الصوفيون » أو « المثاليون Idealists » بمذهب الوحدة أو وحدة الوجود ، وكذلك إذا رجعنا إلى «أفلاطون» أستاذ « أرسطوطاليس » ، وجدناه يقسم النفس إلى ثلاث قوى ، هى : الغضبية ، والشهوية ، والناطقة ، تصدر عن شىء راجع هو « النفس » أو الجوهر .

ولكن هل ارتضت الأفلاطونية الحديثة هذا التقسيم ، كما ارتضت أ كثر ما قال أفلاطون ؟ إنها لم ترفضه كله ولم تقبله كله ؛ وإنما أتاحت لجانب منه أن يكون شعارها المنشود ، فقبلت تقسيم النفس إلى ثلاثة أقسام : غضبية وشهوية ، وناطقة ، دون أن تخوض فى ذكر الجوهر .

(٣)

وإذا كان ذلك شأن « النفس » فى أفهام الفلاسفة القدماء ، فإن حظها فى أفهام فلاسفة الإسلام كان خيراً وأنفع أثراً ، وإن لم يخل من تعقيد وخلط فى بعض الأحيان ، فلم يسلموا — هم أيضاً — من القول بالوحدة بين النفس والروح ، كالفارابى ، وابن سينا ، والغزالى ، وابن طفيل ، وابن رشد ؛ وإن كان الغزالى قد وفق بعض التوفيق — أ كثر من السابقين — إلى أن يقرر فى تردد ، أن النفس شىء ، والروح شىء آخر .

(٤)

ظل إذاً علم النفس يتردد هنا وهناك ، حتى جاء « فيلو Philo » الفيلسوف اليهودى ، فكان أول من فضل علم النفس (Psychology) ، وقرر بأنه ليس فرعا من فروع الفلسفة ، كما كان معتبراً من قبل ، وإنما هو علم خاص مستقل

بذاته ، له قواعده وحدوده وأوضاعه ـ وإن لم يضعها فى عصره ـ ، كما قرر أنه علم دراسة الظواهر العقلية فحسب ، دراسة الوصف الخارجى ، لا الباطنى أو الذاتى للكائن الحى .

لم يكن لعلم النفس إذاً ، أن يشق سبيله نحو الوصول إلى حقائق ثابتة ، لا نشك فيها ، ولا ترفضها جميع العقول ، طالما كان يجرى وراء البحث عن النفس أو الروح ذاتها ؛ والنفس شىء لا يقع تحت الحس ، فهى لا تدخل فى دائرة المحسوسات ، أو الملموسات ، وإذن فلن يتفق الناس عليها .

(٥)

فلما أن جاء عصر النهضة العلمية الأوربية ، واهتم العلماء بطريقة البحث العلمى الذى يوصلنا إلى المعرفة العلمية الوضعية التجريبية الثابتة ، وعلى رأسهم : جاليليو ، وكوبرنيق ، وبيكون ، وديكارت ـ لما جاء ذلك العصر ، ابتدأت العلوم تستقر ، وفى قائمتها علم الفلك .

ومن بين تلك العلوم التى حاول العلماء وضعها على بوتقة البحث العلمى الوضعى : علم النفس ، فبحث فيه « ديكارت » أبحاثاً عدة ، كان لها بالغ الأثر فى تطور هذا العلم تطوراً جديدا ، وإن كان هو نفسه أخفق فى الوصول إلى دراسة صحيحة فى هذا العلم ؛ لأنه حاول أن يحدد الصلة بين النفس والجسم بوجود غدة فى الدماغ ، أسماها « Glande Pinéale » أى الغدة الصنوبرية .

وإذا كان ديكارت قد أخفق فى بحثه ، فان محاولته التجريبية وجهت أذهان العلماء ، فيما بعد ، إلى انتهاج هذه الطريق ؛ فجاءت المدرسة الانجليزية وعلى رأسها : « جون لوك John locke » و « هيوم Hume » و « هملتون Hamilton » و « سبنسر Spencer » و « وليم جيمس William James » وغيرهم ، فاستطاع كل منهم أن يبسط من دقائق هذا العلم ، وأن يفتح فيه فتحاً جديداً ، حتى كادوا يصلون إلى وضع جميع القواعد والأوضاع العلمية وضعاً علمياً صحيحاً .

(٦)

وقد أخذ العصر الحاضر ما خلفه عصر النهضة الأوربية ، وزاد عليه ما اكتسبه من تجارب حديثة ، ولذلك يعتبر عصر النهضة لعلم النفس ، ذلك أن علماء النفس الآن فى أوربا وأمريكا ، قد استطاعوا أن يصلوا إلى تجارب قيمة ، معتمدين فى ذلك على طرق علمية صحيحة ، مستعينين بآلات فى منتهى الدقة ؛ فكان من نتائج هذه التجارب ، أن وضعوا قواعد أودعوها بطون المجلدات ، وعلى رأسهم : « مكدوجل Mc Dougall » و «ريفرز Rivers » ، و «دريفر Drever » و «سلى Sully » و «استوت Stout » و «فرويد Freud »

(٧)

هذه إلمامة أذاعتها فى نفسى تلك الذكريات التى ابتعثها تصديرى لهذا الكتاب ، فماذا بقى بعدئذ ؟

بقى علىّ أن أصدقك القول بأن كتاب الأساتذة الثلاثة ، قد هيأ لى عرفان ما كنت أجتويه من مسائل النفس جميعاً ؛ فعرفنا أن علم النفس مقصور على دراسة الظواهر العقلية فحسب ؛ وعرفنا أن اللغة العربية ، التى زعم البعض أنها لا تتسع للمصطلحات العلمية الحديثة ، قد سلس لهم قيادها ، فاستطاعوا أن يقتحموا كل باب ، ليثبتوا أن اللغة العربية كفيلة بتسجيل كل كلمة علمية تسجيلا موفقاً .

وإنه لمن شأن هذه الحال أن تدعونا إلى القول بأن هذا الكتاب هو الأول من نوعه ، فيما أخرجته دور الطباعة من أسفار فى علم النفس .

ذلك أنهم كانوا أول من بحث فى : الميول ، والغريزة الجنسية ، ونزعة التدين ، وغريزة الضحك ، وعلم النفس التحليلى ، والعقل الفردى ، والعقل الجمعى ، وعقلية الشواذ ، ونفسية المجرم ، وشهادة الشهود ، والأمزجة والأذواق ، والانفعالات ، والعواطف .

ولم يكن هم الأساتذة الثلاثة متجهاً إلا إلى إذاعة كتابهم على سياق علمى

دقيق ، فى أسلوب سلس يفهمه القارئ العادى ، فقد لمست جهودهم فى إخراجه ، ورأيت من حرصهم على تكوينه تكويناً علمياً ، ما أستطيع — فى صدده — أن أصرح لك بانهم جابهوا الأمرين ، حتى باعدوا عنه النزعة الأدبية ، وأخضعوا له هذا الأسلوب العلمى الدقيق .

ولست بمصور لك حقائق الصدمات التى اعترضتهم فى ذلك ، ولكنى أرجو أن أسجل -- بعد استئذانهم — صدمة واحدة من هذه الصدمات ، التى كانت تستنفد الوقت كله ؛ فأقول لك إن اللفظة الواحدة قلما كانت تنتهى إلى عامل المطبعة ، قبل أن يصهروها فى بوتقة التحقيق الشامل صهرا ، وقبل أن يؤمنوا ثلاثتهم أنها كفيلة بأن تترجم عما يختلج به صدر هذا العلم الواسع من أخاليج .

وقد يبدو هذا الحرص فى عقلية الرجل العادى ، كأنه عمل تافه ، وصنيع لا عناء فيه ، ولكنك متى أدركت أن كثيراً من ألفاظ المترادفات فى اللغة العربية ، لا تستطيع أن تؤدى كلها إلى معنى واحد ، ومتى أدركت — إلى ذلك — أن هذه اللغة العربية لا تزال فى حاجة لمن يحسن استخدامها فى الأسلوب العلمى الحديث ؛ متى أدركت هذا كله استطعت — فى سهولة ويسر — أن تلمس بيديك هذا العناء الذى صادفهم ، وذلك الجهد الذى أخلصوا فيه خلاصاً جماً .

وليس هذا عليهم بكثير ؛ فان أقدارهم العلمية قد هيأت لهم ذلك ، كما هيأت لهم أن يظهروا هذا الكتاب فى حلة شملت من علم النفس كل قول ، ونأت عن كل نقيصة .

(٨)

وإنه ليقمن بى أن أقف معك حيال هذه الصورة الرائعة التى جمعت إليها درجات علمية ، فيها ما يقنعك بأن هذا الكتاب هو عصارة الدراسات ، وخلاصة التجارب الموفقة

فالأستاذ حامد عبد القادر ، يحمل عدة دبلومات فى التربية ، وعلم النفس ،

واللغات : العبرية ، والآرامية ، والفارسية ، وما يتبعها من تاريخ وأدب . . من جامعتى إكستر ، ولندن . وهو أول مصرى قدر له أن يبلغ النجح فى اقتناص هذه الدرجات العلمية جملة واحدة . . . ثم هو أول مصرى حتى اليوم استطاع أن يوحى ذكاؤه فى اللغة العبرية ، إلى مدرسة اللغات الشرقية بلندن ، أن تنشىء جائزة أسمتها جائزة « بيالق » لينالها من يفوق أقرانه فى تلك اللغة . . . وإنه لمن فخر مصر أن تنجب هذا الرجل الذى استطاع أن يحوز هذه الجائزة ، وأن يدفع عنها طائفة الاسرائيليين ، الذين عجزوا عن التفوق عليه فى لغتهم .

ثم هو الرجل الذى هيأ له نبوغه أن يكون أستاذاً للغة العربية وآدابها وتاريخها وفلسفتها بضع سنين فى مدرسة اللغات الشرقية بلندن .

والأستاذ محمد عطية الابراشى ، يعتبر ـ بحق ـ من غلاة الباحثين المدققين ، وهو يحمل عدة دبلومات فى التربية وعلم النفس واللغات : العبرية ، والآرامية ، والسريانية ، من جامعتى اكستر ، ولندن . وهو أيضاً أول مصرى حصل على هذه الدبلومات مجتمعة مع الجائزة الأولى فى اللغة العبرية ، ولعل هذه المقالات التى يدبجها يراعه فى الصحف والمجلات العلمية الراقية ، وتلك المحاضرات التى يلقيها من منابر الجمعيات والكليات المختلفة ، فى مسائل التربية والتعليم ، لعلها كفيلة أن تطلعك على ما فى آرائه من سداد ، وما فى نظراته من صدق ، وما فى بحوثه من توفيق .

والأستاذ محمد مظهر سعيد ، يكون شخصية علمية كبيرة لها قيمتها الممتازة فقد تخرج فى جامعة (برمنجهام) ، بعد أن حصل منها على « بكالوريوس B.Sc. » فى علم النفس والعلوم الرياضية أولا . . ثم قفى على هذا النصر كله بفوز آخر لم ينله مصرى حتى اليوم : ذلك أنه نال درجة « ماجستير M. Sc. » أى الأستاذية فى علم النفس والتربية ؛ فكان أول مصرى نال هذه الدرجة ، وقد قدر علماء الغرب بحوثه تقديراً قيما ، فاختاروه عضواً فى المجمع العلمى البريطانى ، وعضواً فى الجمعية السيكولوجية البريطانية ، وتلك منزلة نغتبط لها

معشر المصريين كل الاغتباط . والقراء يعلمون من غير شك منزلة الأستاذ مظهر كمحاضر من الطبقة الأولى .

(٩)

أما بعد ، فانى أخرج من هذا التصدير إلى تسجيل أمرين .

أما الأول : فهو أنى خرجت من موقف الحيرة الذى أوقفتنيه دراساتى السابقة عن النفس والروح وما إليهما ، بفضل هذا الكتاب الذى أوقفنى على سر دفين من أسرار العبارة الخالدة « اعرف نفسك بنفسك » ، والحديث الشريف « من عرف نفسه فقد عرف ربه »

كما أتاح لى أن أدرك أن علم النفس قد تزحزح عن موقفه الجامد ، وأن هذا الكتاب يعد فتحاً جديداً فى عالم التأليف باللغة العربية ، بل إن كل صفحة من صفحاته لتعد ثروة طائلة مما تتزود به اللغة العربية ، فتدفع عنها تهمة الجمود والقصور . وأكبر اليقين عندى أنهم بلغوا الأوج ، فان ما فى الكتاب من أسلوب علمى ، وما فيه من إسهاب نزيه دقيق ، كفيل بتحقيق ما قدمت .

وأما الأمر الثانى ، فان فى تسجيله فخاراً « للمعرفة » أى فخار ، ذلك أن ثلاثة من كتابها الأفذاذ : قد استطاعوا اليوم أن يقتحموا باب البحث العلمى بهذا الكتاب الفذ ، بل بهذه الموسوعة الضخمة .

حقق الله لهذا الكتاب من الانتفاع به ، ما يكافىء جهود مؤلفيه ؟

عن دار المعرفة فى ٣٠ أكتوبر سنة ١٩٣٢

عبد العزيز الاسلامبولى

مقدّمة

للطبعة الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله وسلام على عباده الذين اصطفى .

وبعد ، فإن من مظاهر هذا العصر الزاهر ، عصر النهضة العلمية المباركة . عناية المربين والناشئين بعلم النفس ؛ ذلك العلم الذى ظلت دراسته - حيناً من الدهر - مقصورة على مدارس المعلمين والمعلمات ، وكانت موضوعاته - التى يعنى بها الباحثون - محدودة ، ولم يقبل المعلمون ولا المتعلمون على تطبيقه والانتفاع به إلا فى ناحية خاصة من نواحى الحياة العملية ، تلك هى ناحية التدريس .

أما اليوم - وقد أصبح هذا العلم من العلوم المقررة على طلبة السنة الأولى بكلية أصول الدين بالأزهر الشريف ، وعلى طلبة السنة الخامسة التوجيهية بالمدارس الثانوية - فإننا نعدها خطوة فسيحة فى سبيل التقدم العلمى من ناحية ، وفى سبيل الاعتراف بفضل علم النفس وإنزاله المنزلة اللائقة به من ناحية أخرى .

غير أننا نعلم - والأسف ملء قلوبنا - أن دراسة هذا العلم لم تصل بعد إلى حال مرضية ، ذلك لأن مايدرس منه بالمعاهد العلمية ، ولا سيما بالمدارس الثانوية ، ومدارس المعلمين والمعلمات ، لا يتجاوز مبادىء عامة تملأ صفحات عدة يستظهرها الطلبة استظهاراً ، استعداداً للامتحانات العامة ؛ وبعد أداء الإمتحان تطوى تلك الصحف فتصبح فى عداد المهملات ، ويصير مافيها نسياً منسيا .

هذا مع أننا نعرف أن الناس فى أمريكا وأوروبا ينتفعون بهذا العلم - إلى حد بعيد - فى جميع مناحى الحياة العملية ؛ فالسياسى ، والقاضى ، والمحامى ،

والطبيب ، والمدرس ، والمربى ، والتاجر ، والصانع ، والمصور ، والممثل - كل هؤلاء ينتفعون بعلم النفس ، كل بقدر مايحتاج إليه . بل إننا نعلم أن الجامعات والجمعيات العلمية تنشىء المعامل (السيكولوجية) ، وتبتدع الآلات الدقيقة الثمينة ، وتنفق النفقات الطائلة فى سبيل إنشاء المعامل للقيام بتجارب يجرونها على بعض الأشخاص وأنواع الحيوان . وفى مصر معمل واحد من هذا النوع لقسم علم النفس بمعهد التربية . وليس الغرض من هذه المساعى المتواصلة إلا تعرف الحقائق النفسية ، وفهم أسرار العقل الانسانى ؛ لأن هذه المعرفة تفيد النوع الانسانى على العموم ، والمديرين لشئون الحياة العملية على الخصوص ، فائدة قيمة ، أعظم من أن تقدر بالمال .

ولقد أصبح الآن من المستطاع - تحت ضوء علم النفس الحديث - معرفة أسباب الجرائم المختلفة ، والأمراض العقلية ، أو الخلقية المتعددة ، وطرق علاجها ، وتنظيم الأعمال فى المعامل والمصانع ووضعها على أساس نفسى متين ، يضمن خصوبة الانتاج ، مع الاقتصاد فى الزمن والنفقات ، والتأثير فى الجماهير بشتى الوسائل النفسية ، التى يترتب عليها رواج السلع وانتشارها . ولقد عرف دعاة الأديان وأنصار المذاهب السياسية المختلفة كيف يؤثرون فى عقول الناس بالاستهواء والتحريض من وراء ستار ، مستندين فى ذلك إلى قواعد علم النفس الحديث . هذا كله بالاضافة إلى أن العالم النفسى أصبح حذراً محتاطا يقدر ظروف الأفراد حق قدرها ؛ فلا يعد مرتكبى الجرائم سواء ، ولا يصدر على شخص حكما خلقياً إلا بعد التثبت من أحواله وظروفه الخاصة .

إن علماً هذا شأنه ، وتلك قيمته وفائدته ، لجدير بأن يعنى به أشد عناية ، وأن نخصص لدراسته وقتا وجهوداً ونفقات أكثر بكثير مما نرى الآن ، وكيف لايكون جديراً بأكبر عناية ، وهو علم يدرس عقلية الانسان . ويريد أن يتفهم تصرفاته النفسية ، من طفولته ، إلى شيخوخته ، إلى موته ، فى أثناء

يقظته ونومه ، وجده وهزله ، وشغله ولعبه ، سواء أكان فى حالة رشد أم فى حالة جنون ، أو بين بين ؟

نقول إن علما يصل إلى هذه المنزلة الرفيعة - فتشمل مباحثه جميع أحوال الإنسان العقلية فى حله وترحاله ، وفى جميع أوقاته ، وينتفع به المرء فى كل ناحية من نواحى الحياة ، وفى كل تجربة تصادفه أو يقوم بها أيا كان نوعها - يستحق أن يخصص له من وقت الطلاب أضعاف ما يخصص لغيره من العلوم ، لأنه علم العقل ، والعقل هو المسيطر على جميع أعمال الانسان ، المتدخل فى جميع شئونه ؛ فهو بذلك علم العلوم والفنون .

وإننا مع مطالبتنا بأن يخصص لعلم النفس من الوقت ما يزيد على الوقت المخصص لغيره ، نرى - ونحن واثقون من رأينا - أن الطالب لن يستوعب أبحاث العلم ، ولا معشار معشارها ، لأنه علم الحياة ، فهو فى حاجة ، لا إلى حياة شخص واحد فحسب ، ولكن إلى حياة عدة أشخاص . فمن الضرورى إذاً أن تتخصص كل طائفة لدراسة فرع من فروعه بعد الالمام به مجرد الالمام .

فمن الواجب على الساسة أن يكونوا على علم تام بعلم النفس السياسى ، وعلى الأطباء دراسة علم النفس الطبى ومعرفة طرق العلاج النفسانى معرفة تامة ، وعلى القضاة والمحامين أن يدرسوا علم النفس الاجرامى ويحيطوا به إحاطة تامة . وعلى الوعاظ والمرشدين أن يعرفوا علم النفس الدينى والأخلاقى بنوع خاص ، وعلى طلاب مدارس الصناعة والتجارة أن يتعلموا علم النفس الصناعى . . . وهكذا .

يا لله ولهذا العلم ! كيف نستطيع أن نصف مزاياه ، ونعدد فوائده ، وهو - كما ترى - فسيح المجال ، متشعب النواحى ، متعدد الأطراف ، كتشعب نواحى الحياة وتعدد أطرافها ؟ صدقنا أيها القارىء إذا قلنا لك إن نجاح كل فرد من أفراد الأمة - من العامل البسيط إلى أكبر رأس مفكر - متوقف على معرفة قواعد هذا العلم معرفة جيدة ، كل بحسب ما تقتضى مهنته فى الحياة . بل صدقنا إذا قلنا لك إن نجاح الأمة المصرية بأسرها ، وفوزها بما ترجو من

إصلاح فى النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، لن يتم ولا يمكن أن يتم ، إلا إذا أقبلت على تعلم علم النفس ، واستخدمته كما ينبغى أن يستخدم ، أسوة بغيرها من الأمم الراقية .

وإن أملنا لعظيم ، وإن ثقتنا لكبيرة ، بأن المستقبل القريب سيبرهن على صحة ما نقول ، وبأنه سيأتى يوم - ليس ببعيد - ينال فيه علم النفس قسطه اللائق به من العناية ، بل إننا نقول وقلوبنا مملوءة سروراً وغبطة : إن بوادر هذا الأمل قد ظهرت ، فاننا نرى علم النفس من المواد التى تدرس بشعب التخصص الملحقة بكليات الأزهر ، وكذلك بكلية الآداب التى هى أحدث معهد علمى يدرس فيه هذا العلم ، مع شىء لا يستهان به من التوسع .

ولقد كان لنا الشرف بأن كنا أول المنتدبين لتدريس هذا العلم لطلبة كلية أصول الدين الميمونة الطلعة ، التى نرجو من ورائها وغيرها من الكليات ، الخير العميم للعلم والدين .

ولقد رأينا من إقبال الطلبة على هذا العلم وشغفهم بتعرف مبادئه الحديثة ، ماحملنا على وضع مذكرات لهم ، ولكن لما لم تكن هذه المذكرات كما كنا نرجو ، من إجادة الطبع والتوسع فى البحث ، رأينا حتما علينا أن نعيد طبعها فى صورة كتاب يجمع شتات علم النفس ، ويضم جميع مسائله الهامة التى تدرس فى جميع المعاهد العلمية .

وها نحن أولاء نتقدم إلى جمهور المعلمين والمتعلمين بهذا الكتاب ، الذى يجدون فيه مباحث طريفة ، بذلنا كل مجهود ممكن لعرضها على القارىء بعبارات سهلة موجزة .

وقد جعلنا هذا الجزء فصولا مرتبة ، ووضعنا فى آخره فهرساً لموضوعاته الخاصة .

وأملنا كبير فى أن القارىء سيقدر هذا المجهود حق قدره ، ويعد ما يقرؤه فى هذا الكتاب مجرد مقدمة لعلم النفس ؛ فإن هذا العلم - كما وصفناه أو حاولنا أن نصفه - بحر زاخر .

وربما تعيننا المقادير، وتسمح لنا الظروف بوضع كتاب آخر فى علم النفس التطبيقى، نبين فيه كيفية الانتفاع بهذا العلم فى فروع الحياة العملية

وإننا ننتهز هذه فرصة لشكر صاحب الفضيلة الأستاذ الجليل الشيخ عبد المجيد اللبان شيخ كلية أصول الدين، الذى وجدنا منه كل تشجيع على وضع هذا الكتاب، فلقد كان لتشجيعه أكبر الأثر فى نفوسنا، وكان حرصه على وضع كتاب فى علم النفس - رغبة فى إفادة الطلبة - مما حملنا على تعاوننا فى إخراج هذا الكتاب.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لحضرة الأديب الفاضل الأستاذ عبد العزيز الاسلامبولى صاحب مجلة «المعرفة»، الذى بذل جهد الجبابرة فى سبيل طبع هذا الكتاب وتصحيحه تصحيحاً دقيقاً، فى وقت وجيز لم يتجاوز الأسبوعين مع كثرة أعماله وتعدد مشاغله.

والآن ندعو كل مرب ومربية إلى قراءة هذا الكتاب، وأن يبدوا مايرونه من ملاحظات عسانا ننتفع بها فى المستقبل، فاذا رأوا أننا أحسنا ولو بعض الإحسان فذلك ما أردنا. وإلا فإنا قد فتحنا الطريق للباحثين، فليتقدموا إلى الميدان وعين الله ترعاهم، وقلوبنا تشجعهم، والله نسأل أن ينفع بكتابنا هذا، المنفعة التى نرجوها منه. وهو على ما نقول وكيل؟

القاهرة فى: ٣٠ جمادى الثانية ١٣٥١
٣٠ أكتوبر ١٩٣٢

حامد عبد القادر   محمد عطية الابراشى   محمد مظهر سعيد

الفصل الأول

(١) تعريف علم النفس

جرت عادة المؤلفين قبل الشروع فى الكلام على علم من العلوم أن يعطوا القارىء فكرة عامة عن ماهية ذلك العلم ؛ وذلك بتعريفه تعريفاً دقيقاً . ولا يكون التعريف دقيقاً إلا إذا كان جامعاً مانعاً ، جامعاً أى يدل - ولو دلالة إجمالية - على جميع الموضوعات التى يتعرض لها ذلك العلم ، ومانعاً أى لايمكن أن ينطبق على علم آخر .

ولئن كان من الصعب الوصول إلى تعريف دقيق لكثير من العلوم ، فان الوصول إلى تعريف جامع مانع لعلم النفس أصعب وأصعب ؛ فانه من أسوأ العلوم حظاً من تلك الناحية ، إذ لم يتفق علماء النفس على وضع تعريف له يحدد موضوعاته المختلفة ، ويشمل نواحيه المتشعبة ، ويمنع من خلطه بغيره أو خلط غيره به ، وذلك لأمور عدة ، منها : -

١ - أن المظاهر الكونية ، والحوادث الحيوية مختلفة النواحى . وإن مظهراً واحداً منها قد يكون موضوعا تتعرض له علوم عدة كى تدرسه من نواحيه المختلفة .

٢ - أن علم النفس يبحث عن أمور معنوية إن تبينت لنا آثارها فحقائقها لاتعرف معرفة تامة ، ولا يمكن الإحاطة بطبائعها وحدودها إحاطة كاملة لخفائها وبعدها عن دائرة التجارب الانسانية . فاذا ذكرت هذه الأمور فى التعريف كان غامضا غير موصل للغرض المطلوب .

٣ - أن مباحث علم النفس قد اتسع نطاقها ، ولا سيما منذ أوائل القرن الحاضر ؛ فقد أصبح يتعرض لفهم جميع الأعمال البشرية من حيث دوافعها ، والأسباب التى أدت إليها ، وتعليلها تعليلا علمياً لغرضين أساسيين ، هما : التنبؤ

بتلك الأعمال قبل وقوعها ، وما عساه أن يعمل لتقويتها وتعضيدها إن كانت حسنة ، أو للضغط عليها ، وتخفيف وطأتها ، أو منع وقوعها ، إن كانت سيئة .

فعلم النفس يريد أن يتفهم أحوال الرجل العقلية فى نومه ويقظته ، ويدرس نفسية الرجل فى بيته ، والمعلم فى مدرسته ، والتلميذ فى بيئته المنزلية والمدرسية ، والصانع فى مصنعه ، والعامل فى معمله . يتعرض للسياسة والدين ، وللتربية والقانون . يدرس البيئات الاجتماعية المتأخرة والراقية ، وما إلى ذلك من مظاهر المدنية والتقاليد الانسانية ؛ كما يدرس سلوك الحيوانات الدنيا والعليا . يبحث فى نفسيات الطفل كما يبحث فى نفسيات البالغ ، ويدرس عقليات العقلاء الأذكياء ، كما يدرس عقليات المجانين والشواذ والأغبياء . فعلم اتسع نطاقه إلى هذا الحد ، ووصلت مباحثه إلى هذه الدرجة يصعب تعريفه تعريفا مختصراً شاملا لفروعه ، جامعا لمباحثه . على أن ذلك لم يمنع الفلاسفة فى العصور المختلفة من تعريف علم النفس .

(١) فأول من وضع تعريفاً لهذا العلم ، بل أول من فتح باب البحث فيه ووضع له اسما خاصا هم القدماء من فلاسفة اليونان ؛ وقد سماه السابقون (السيكولوجيا أو السيكولوجى) أى علم النفس ، واكتفوا بتعريفه باسمه أى بأنه « علم النفس » . ولكنهم لم يبينوا لنا ماهية النفس بطريقة علمية ، وعجزوا عن بيان الفرق بين النفس والروح والعقل بيانا يقبله العلم التجريبى . على أنهم سكتوا عن ذكر قيد أو قيود فى التعريف تبين خاصة ذلك العلم ، وتحصر مباحثه فى نواح محدودة من نواحى النفس أو العقل . فلم يكن التعريف مانعا من شموله غير علم النفس من العلوم العقلية كعلم المنطق .

هذا إلى أنهم كانوا يظنون أن الحيوانات بطبيعتها مجردة من النفوس أو العقول ، ولذا لم يدخلوا البحث فى حياة الحيوان العقلية فى مباحث علم النفس ، فكانت معلوماتهم فى ذلك الباب قاصرة محدودة ، غير مجدية من الوجهة العملية .

(٢) على أن المحدثين ليسوا بأحسن حظا ممن سبقهم فى الوصول إلى تعريف مُرْض لهذا العلم . ومن الملاحظ أنهم لم يتفقوا على وضع تعريف

اصطلاحى ؛ بل إنهم قد ذهبوا فى ذلك مذاهب شتى . فمنهم من يعرفه بأنه علم العقل . ولم يضيفوا إلى ذلك شيئا . يريدون بهذا أن يقولوا لمن سبقهم إن العقل والنفس شيء واحد .

ولكن علم النفس لا يحب أن يسمى نفسه علم العقل ؛ لأنه ربما يؤخذ من ذلك أن هناك أداة خاصة ، أو آلة منعزلة لها وجود فى الخارج تسمى العقل ، كما كان بعض القدماء يعتقدون أن هناك شيئا له وجود منفرد يسمى النفس ، إذا خرج من الجسم صار ميتا ، خاليا من الإدراك ، بل من الحياة . مع أن علم النفس لا يدرس العقل ولا النفس ؛ لأنه لا يعترف بوجود أحدهما فى الخارج بحيث يمكن أن تطبق عليه التجارب ، وتستنبط من سلوكه القواعد والمبادىء الهامة المدونة فى علم النفس ، بل يعترف بوجود المخ والجهاز العصبى ، وبوجود أعمال معنوية تسمى أعمالا عقلية ، لها علاقة ظاهرة بالجهاز العصبى . فعلم النفس لا يدرس أشياء مادية ، وإنما يدرس أعمالا وآثاراً خاصة هى الأعمال أو الآثار العقلية . فتعريف علم النفس إذاً بأنه علم العقل ليس تعريفا مقبولا .

(٣) وهذا هو السبب فى أن فريقا ثالثا من العلماء يعرفون علم النفس بأنه علم الشعور . ويعنون بذلك أن الانسان كائن حى يشعر بأنه حى ، ويعلم أنه تقوم بنفسه أمور ليست مادية ، ولكنها معنوية كالإدراك ، والشعور بالسرور أو الألم ، والميول والعواطف ، والاشمئزاز من شيء والإقبال على آخر ، وإذا علمنا أن هذه الأمور كلها داخلة فى دائرة الشعور أصبح من الممكن تعريف علم النفس بأنه علم الشعور .

ويسمى هذا الفريق من العلماء فريق الشعوريين ، الذين لا يتعرضون للبحث عن حقيقة النفس أو طبيعة العقل ، بل يقصرون مباحثهم على الشعور ومظاهره . وحجتهم فى ذلك أنه سواء أقلنا بأن هذه الأمور المعنوية المسماة بالعقلية ناشئة عن انفعالات أو تغيرات كيمائية تحدث فى الجسم ، أو عن كائن خاص يسمى النفس أو العقل ، فإنا لا نشك فى أن هذه الأشياء موجودة بالفعل ، كما أننا لا نشك فى شعورنا بوجودها . وإن تحليل ذلك الشعور ،

ودراسة عناصره المكونة له ، ومعرفة طبيعة كل منها هو موضوع علم النفس .

ولكن هذا التعريف أيضاً لا يمكن أن يقبل بعد ظهور نظرية (فُرويد) النمساوى وأتباعه القائلين بوجود اللاشعور ، أو العقل الباطن ، الذى لا بد من دراسته فى علم النفس ، لما له من الآثار الهامة فى سلوك الشعور أو العقل اليقظ .

(٤) هذا ولغموض بعض هذه التعاريف ، وقصور البعض الآخر عن تحديد علم النفس تحديداً علمياً ، ذهبت مدرسة حديثة من الأمريكيين ومن تبعهم إلى تعريف علم النفس بأنه : « علم دراسة السلوك » ، وتسمى هذه المدرسة : مدرسة السلوكيين ، أو المسلكيين الذين لا يأخذون برأى الشعوريين ، ولا يجعلون لدراسة الشعور قيمة كبيرة فى علم النفس ، وإنما دعاهم إلى ذلك أمور منها : —

أولا : أنهم يعلقون أهمية كبيرة على دراسة سلوك الحيوانات ـ خصوصا الراقية منها ـ للوصول إلى حقائق مفيدة فى دراسة الغرائز الإنسانية ، وتطور العقل الإنسانى ، وهذه الحقائق لا يمكن الوصول إليها بدراسة شعور الحيوانات ، بل بدراسة سلوكها تحت ظروف طبيعية ، أو غير طبيعية ، ومع أنه من المؤكد أن الحيوان له شعور ، فمن المستحيل دراسة شعوره دراسة مباشرة ؛ إذ أنه وحده هو الذى يعلم بشعوره ، ولا يمكنه أن يصفه لنا ، فدراسة الشعور فى هذه الحالة مستحيلة ، ولكن دراسة السلوك ممكنة ، وهى الوسيلة الوَحِدة للوصول إلى تلك الحقائق القيمة .

ثانيا : أن دراسة عقليات الأطفال ، ودراسة العقليات الشاذة ـ كعقليات البله والمخبولين والمجانين ـ ضرورية لعلم النفس ، وهى لا تمكن إلا بدراسة السلوك ، إذ أن شعور الطفل غير ناضج ، وقدرته على التعبير عن شعوره ناقصة ، وحالة المجنون أو المصاب بمرض عقلى حالة غير عادية ، فلا يصح الوثوق بآرائه بالنسبة لشعوره .

ثالثا : أن طريقة الملاحظة الداخلية ، أو ملاحظة النفس ، التى يعتمد عليها الشعوريون فى الوصول إلى الحقائق النفسية لا يمكن الوثوق بها تماما لنقصها وعدم دقتها ؛ فالعقل الذى يلاحظ نفسه إما أن يلاحظ أعماله وهو قائم بتلك الأعمال فعلا ، وإما أن يستذكرها ويدونها بعد حصولها ، والملاحظة فى كلتا الحالين ناقصة ؛ إذ أن قوى العقل - وهو يلاحظ نفسه فى أثناء العمل - تكون موزعة مشتتة ، منقسمة إلى قسمين : قسم يراقِب وقسم يراقَب وهو يعمل ؛ وتكون النتيجة أن كلا من الأمرين : المراقبة والعمل يكون ولا بد ناقصا غير طبعى (١) ؛ ووصف الحادثة العقلية بعد حصولها لا يكون دقيقا ، لأن النزعات النفسية سريعة التغير ، ومن الصعب وصفها وصفا تفصيليا بعد مرورها .

رابعا : أن ملاحظة الشعور الباطنى للغير مستحيلة ، لعدم إمكان اتصال الملاحِظ بشعور الملاحَظ اتصالا مباشراً ، ووصف الملاحَظ لشعوره لا يمكن الاعتماد عليه اعتماداً تاما ، حتى لو كان بارعا فى الوصف ، لقصور اللغة عن وصف الأعمال العقلية وصفاً دقيقاً .

وهذه الأمور كلها لا تبرر اقتصار المسلكيين على السلوك ، ولا تنهض حجة قاطعة على جعل دراسته الطريقة الوحدة لاستنباط مبادىء علم النفس ؛ فإن الأمرين : الأول والثانى لا يبرهنان إلا على أهمية دراسة السلوك فى تلك الأحوال غير العادية . ولا يؤخذ من ذلك أن ملاحظة النفس أو الغير غير مفيدة فى الأحوال العادية . والأمران : الثالث والرابع لا يدلان إلا على نقص كل من الطريقتين على حدتها ، بقطع النظر عن الأخرى ، لا على نقصهما معاً - إذا أخذتا معاً - باعتبار أن كلا منهما معاضدة للأخرى . فالعالم النفسى لا يقتصر على ملاحظة نفسه بنفسه ، بل يوازن بين نتيجة تلك الملاحظة وبين ما وصل إليه غيره بعد ملاحظة نفسه ؛ والحقيقة أن كثيراً من المبادىء النفسية القيمة قد استنبطت بهذه الطريقة كما سترى .

---

(١) وقد أثبتت التجارب أن هذا غير صحيح . أنظر هامش ص ٢١

فتعريف علم النفس بأنه علم السلوك تعريف قاصر أيضا ، لأنه يعبر عن جزء من الحقيقة ، لا عن الحقيقة كلها ؛ ولا بد لعلم النفس من الطريقتين ، أى طريقة دراسة الشعور بملاحظة النفس أو الغير ، وطريقة دراسة السلوك فى الانسان أو الحيوان ؛ فلا بد إذاً من الجمع بين الأمرين فى تعريف علم النفس .

بقى علينا أن نذكر تعريفين يمكن أن يعتبر أيهما أقرب ما يكون إلى التعريف المطلوب .

(٥) الأول هو : علم النفس علم وصفى (١) يبحث فيه عن السلوك والميول العقلية (ثاولس Thouless (٢)) .

(٦) الثانى هو : علم النفس علم يبحث فيه عن السلوك أو الأعمال الشعورية أو القريبة من الشعورية الصادرة من الأفراد المتمتعين بالحياة (وُدْورث Woodworth (٣)) .

وإذا أخذنا المهم من هذين التعريفين أمكننا أن نعرف علم النفس بأنه : « علم إيجابى يبحث فيه عن الأعمال والميول الشعورية أو القريبة من الشعورية » .

فلا بد من إضافة كلمة وصفى للتعريف ؛ ومعنى ذلك أن علم النفس يبحث فى الأعمال العقلية من حيث هى ، فهو يصفها بدون تعرض لمدحها أو ذمها ، ويحاول أن يفهمها من حيث هى ، لا من حيث ما يجب أن تكون . وليس كعلم الأخلاق الذى يبحث فى السلوك الإنسانى من حيث ما يجب أن يكون عليه .

« والأعمال الشعورية » تشمل الأعمال الإرادية وغير الإرادية الداخلة فى دائرة الشعور ، التى تصدر عن كل من له شعور ، إنسانا كان أو حيوانا ، طفلا كان أو بالغا .

وإنما قيل « والقريبة من الشعورية » كى يدخل فى مباحث علم النفس ذلك الموضوع المهم المسمى بالتحليلات النفسية ، ودراسة العقل اللاشعورى أو الباطنى ، وعلاقته بالعقل الشعورى .

---

(١) Positive (٢) فى كتابه : Social Psychology

(٣) فى كتابه : Psychology

(٢) طرق البحث فى علم النفس

لقد حاول علم النفس أن يزج بنفسه فى غمار العلوم الطبيعية ، ويكتسب صفاتها ومميزاتها ، ويتبع طرقها فى الوصول إلى الحقائق ، ثم تهذيبها وتنظيمها بإدخالها تحت قوانين عامة تجمع متفرقها ، وتضم شتاتها .

وإن الجهود الكبيرة التى بذلها علماء النفس منذ أوائل القرن الحالى قد أثمرت ثماراً شهية ، وكانت لها آثار كبيرة فى سبيل ترقية علم النفس ، والوصول به إلى منزلته اللائقة به بين العلوم الطبيعية الإنسانية . فإننا نرى هذا العلم وقد أخذ يسيطر على كثير من العلوم والفنون ، ويتدخل فى مباحثها من جهة ، فى حين أنه ـ من جهة أخرى ـ يتأثر بتلك العلوم والفنون ، وينتفع بالنتائج التى وصلت إليها . وبذلك كثرت مواده ، وتشعبت مناحيه ، لدرجة أصبح معها من الضرورى تقسيمه إلى فروع عدة .

ولقد ساعد علم النفس فى الوصول إلى تلك الحقائق الجمة اتباع طرق علمية صحيحة تتبعها العلوم الطبيعية الأخرى فى مباحثها . ومنها : ـــ

(١) فرض الفروض ومناقشتها من الناحية المنطقية ، واستخلاص النظريات منها كما هى الحال فى الفلسفة والعلوم النظرية البحتة .

(٢) القياس بالآلات والأجهزة الدقيقة قياسا كميا أى لتقدير الكمية .

(٣) القياس بالاختبارات المقنَّنة (Standardized tests) والأسئلة قياسا نوعيا ، أى لتقدير نوع العملية العقلية وكيفية حدوثها .

(٤) جمع المعلومات والإحصائيات ، واستنباط القواعد العلمية مما ينطبق على أغلبية أفراد المجموعة .

(٥) طريقة يمتاز بها علم النفس عن سائر العلوم وهى طريقة التأمل الباطنى أو الملاحظة الذاتية ومعناها : (١) أن يراقب الانسان أعماله العقلية ، ويتيقظ لتقلباتها وحركاتها وسكناتها وأحوالها فى ظروف مختلفة .

(ب) وأن يلاحظ تأثير هذه الحالات العقلية فى أعماله التى تصدر عنه ؛ فيعنى مثلا بخواطره ، ويحاول تحليلها وتعليلها ، ويستذكر أحلامه ، ويبذل جهده فى تفسيرها . وكذلك يعنى بمعرفة السر فى ميوله النفسية الخاصة ، والسبب فى قوتها إن كانت قوية ، وفى ضعفها إن كانت ضعيفة . ويسائل نفسه لماذا يقدم على عمل بسرور وارتياح في حين أنه ينفر من آخر . ولماذا تسره مقابلة شخص ، وتؤلمه رؤية شخص آخر . ولماذا يذكر شيئا وينسى أشياء . ولماذا يريد أن يقول شيئا فتخونه ذاكرته ، ويقصد أن ينطق بكلمة فيسبق لسانه إلى أخرى ، إلى غير ذلك من مئات الأعمال العقلية المختلفة التى يلاحظها الإنسان فى نفسه فى ظروف مختلفه .

وهذه الطريقة أقدم الطرق استخداما فى علم النفس ؛ اعتمد عليها القدماء ، ولا يزال يستخدمها المحدثون . ولكنها – على الرغم من أهميتها وشيوع استعمالها – معيبة ناقصة لا تكفى وحدها للوصول إلى حقائق ثابتة يمكن الاعتماد عليها . ذلك : —

(١) لأن الأفكار والخواطر سريعة التقلب ، سريعة الخطور بالذهن ، تأتى ثم تذهب سريعا ، فمن الصعب فى هذه الحالة ملاحظتها .

(٢) وإننا لو حاولنا استعراضها بعد مرورها ما أمكننا استعادتها بالحالة التى كانت عليها فى المرة الأولى ، بل إنها تكون مشوهة ، أو ناقصة ، أو مبالغا فيها .

(٣) وإذا فرضنا دوام حادثة عقلية مدة كافية لملاحظتها ، وحاولنا ملاحظتها لانقسمت (١) طاقتنا العقلية قسمين : أحدهما ملاحِظ ، والآخر ملاحَظ ، فينشأ من ذلك ضعف كل منهما واضطرابه . ألا ترى أنك لو

---

(١) قد برهنت التجارب الحديثة التى قامت بها مدرسة بورتسبورج الألمانية على أن العقل لا ينقسم على نفسه قسمين أحدهما يعمل والآخر يشاهد ، وانما هو يتذبذب فيقوم كله بالعمل لحظة ، ثم فى اللحظة الثانية يقوم كله باسترجاع ما فعل لادراكه ودرسه .

حاولت أن تعرف كيف تكتب ، أو كيف تمشى ، أو كيف تلق خطابة وأنت تقوم بهذه الأعمال لاعتراك اضطراب فى أعصابك فتتشوه كتابتك ، وتتعثر فى مشيتك ، وتتلعثم فى خطبتك . وكذلك إذا حاولت مراقبة نفسك فى حالة الفرح ، أو تأملها فى حالة الحزن ، فإن هذه الملاحظة تضيع مزية الفرح ، وتذهب بحدة الحزن .

(٤) على أننا لو فرضنا أنك قادر على استعراض الخاطر بعد ذهابه ، وقادر على ملاحظة بعض الحوادث العقليه التى تمر عليك ملاحظة دقيقة ما تسنى لك أن تصف هذه الحادثة بعبارات دقيقة مصورة للحقيقة الواقعة ؛ إذ أنك فى الغالب تبالغ فى الوصف ، أو تقصر فيه ، أو تصف ما لاحظت بألفاظ وعبارات قد يصعب على السامع فهمها ، أو قد تحمل إلى الذهن معانى غير التى تريدها . فإن الألفاظ والعبارات كثيراً ما تكون مضللة مؤدية لخلاف المراد. وربما تأثرت بعواطفك وميولك فى وصف ما حصل فتأتى بما لم يحصل .

(٥) وإذا سلمنا جدلا أن الكبار من الناس قادرون على وصف حوادثهم العقلية وصفا دقيقا ، فإنا لا نسلم مطلقا أن الصغار قادرون على ذلك ؛ لتأخر منزلتهم العقلية ، وضعف ملاحظتهم لأعمالهم النفسية ، وعدم قدرتهم على التعبير عما يجول بخواطرهم بعبارات مصورة للواقع ، فليس من الممكن الاعتماد على هذه الطريقة فى دراسة الأطفال التى هى من أهم موضوعات علم النفس . وما قيل فى الأطفال يقال فى الحيوانات .

(٦) وإذا سلمنا - فوق ذلك كله - أنك قادر على تأمل نفسك تأملا دقيقا ، وعلى وصف ما لاحظت وصفا دقيقا أيضا ، ثم وصلت بعد ذلك إلى قوانين وقواعد ثمينة تنطبق على سلوكك أنت تمام الانطباق ، فإن ملاحظتك هذه تكون مقصورة عليك ، وما وضعته من القواعد قد لا ينطبق على غيرك تماما ؛ ذلك لأن اختلاف الأفراد يؤدى إلى اختلاف فى العقلية ، وطرق التفكير ، ونظام مرور الأفكار بالخواطر . فالاقتصار على هذه المشاهدات الفردية المحدودة التى قمت بها لا يمكن أن يسمى طريقة علمية يعتمد عليها .

وقد لاحظ علماء النفس هذه النقائص فابتدعوا آلات للتسجيل الوقتى (كالكيموجراف) فى أثناء التأمل الباطنى .

ولما فى طريقة التأمل الباطنى من القصور رأى علماء النفس المحدثون الاستعانة بغيرها من الطرق الأخرى . وليس معنى ذلك أنهم أهملوها، ولكنهم استعانوا معها ـ زيادة على الطرق المتقدمة ـ بطريقة سادسة هى :

الملاحظة الخارجية : —

ومعناها أن يتأمل الانسان أفعال غيره ، صغيراً كان أو كبيراً ، إنسانا كان أو حيوانا . ثم يحاول أن يفسر هذه الأعمال ، ويفهمها من الوجهة (السيكولوجية) ، ثم يضيف نتائج تأمله إلى نتائج غيره من الباحثين . فتزداد بذلك حقائق علم النفس وقواعده .

وهذه هى الطريقة التى يتبعها جميع علماء النفس الشعوريون منهم والمسلكيون . وعليها وعلى طريقة التجربة يعتمد المسلكيون اعتماداً كليا . وهى ـ على عظم منزلتها وكبر أهميتها ـ لا تخلو من عيوب ، منها : —

(١) أن المظاهر قد تغر الملاحِظ وتضلله ، فيستنبط منها نتائج فاسدة . هذا إلى أن بعض الناس قد يتظاهرون بما ليس فيهم ، لدرجة يصبح معها من الصعب على العالم النفسى القليل التجارب أن يصل إلى أعماق نفوسهم ، ويتوصل إلى خبايا عقولهم .

(٢) وإذا أراد المتأمل أن يستعين بسؤال من يتأمله عن وصف شعوره وتجاربه ، فان المسئول قد يبالغ أو يقصر فى الوصف .

(٣) وكثيراً مايُصدر الناظر الحكم على غيره ، متأثراً فى ذلك بميوله وعواطفه وتجاربه السابقة . فالإنسان فى الغالب ينحاز إلى أبناء جنسه ووطنه ، وشركائه فى العمل ، عند الحكم عليهم ، ويميل لقبول ما كان موافقا لآرائه ، وتشويه ماكان مخالفا لمذهبه ، أو لتحويره ليتفق مع رأيه . والرجل يفهم عقلية الرجل أكثر مما يفهم عقلية الطفل أو المرأة .

(٤) وهذه العيوب كلها أو بعضها قد تدعو الباحث إلى التسرع فى الحكم، والوصول إلى نتائج فاسدة لا قيمة لها.

فهذه الطريقة - مثل التى قبلها - ناقصة فى ذاتها، وفى حاجة إلى مساعدة غيرها. ولذلك رأى العلماء من الضرورى اتباع الطرق السابقة والاستعانة بطريقة سابعة هى: —

التجربة: —

والفرق بين التجربة والملاحظة بقسميها: أن الملاحظة - ذاتية كانت أو خارجية - تحصل بدون تكلف أو تغيير فى بيئة الانسان الطبيعية أو العادية.

أما التجربة فمعناها أن نغير ظروف الملاحَظ ونخضعها لإرادتنا. فنعدل فيها ونحور حسب ما نريد، ثم نقوم بتجارب متكررة لمعرفة أمر خاص، ثم نلاحظ سلوك الملاحَظ فى كل حالة وفى كل ظرف، ثم ندون النتائج التى وصلنا إليها بكل دقة. فلا نلجأ إلى التحيز ولا التخمين، فإذا ما لاحظنا اتفاق النتائج جزمنا بصحتها، وإلا بحثنا عن سبب الاختلاف (١).

ولا بد لنجاح التجارب من مساعدة من تجرى عليهم، ومن الضرورى أن يكونوا ممن يوثق بأمانتهم، وتوخيهم الحقيقة، وعدم تغاضيهم أو تراخيهم عن الإجابة عن الأسئلة التى توجه إليهم بكل صراحة ودقة.

ومن مظاهر التجربة استعمال الآلات والأجهزة الدقيقة مثل التى تستعمل لقياس مقدار التعب، ومعرفة آثار الأعمال العقلية فى الجسم، وربما يكون من مظاهر علم النفس الحديث إنشاء معامل للقيام بتجارب نفسية، والعناية بمقياس الذكاء الإنسانى.

ولقد أصبح علم النفس التجريبى من فروع علم النفس التى يعنى بها فى أوروبا وأمريكا، فهناك علماء يقومون - كما قاموا - بتجارب الغرض منها الوصول إلى معرفة غرائز الحيوانات، ومقدار استعدادها للتعلم، ومعرفة

---

(١) راجع طرق التجريب لجون استيوارت مل فى باب التفكير.

العلاقة بين عقل الحيوان وعقل الإنسان ، والعلاقة بين المخ والأعمال العقلية ، ومبلغ أثر الإيحاء والتحريض فى النفس ، وفى علاج المرضى .

هذه هى طرق البحث المختلفة المتبعة فى علم النفس ، وقد رأى العلماء من الواجب الاعتماد عليها معا ؛ بدون الاقتصار على أحدها ؛ فإذا وصلنا إلى نتيجة واحدة باتباع الطرق المختلفة ، كانت النتيجة صحيحة ، وأصبحت حقيقة ثابتة ، وإلا بقيت رهينة البحث .

(٣) فروع علم النفس

تدخل علم النفس فى السنين الأخيرة تدخلا كبيراً فى كل أعمال العقل والحياة ، واتسعت مباحثه وزادت معانيه ؛ فكان حتما أن يتطور ويتفرع إلى فروع متعددة كما تفرع الطب والهندسه ، وأصبح لكل فرع علماء وباحثون مختصون ، وطرق خاصة به ؛ وما علم النفس الذى ندرسه فى مدارسنا ونتناوله فى كتابنا هذا إلا واحد من هذه الفروع ، بل هو فى الواقع الخطوة الأولى نحو دراسة هذه الفروع ، وسنعرض لك فى شىء من الإيجاز أهم هذه الفروع .

١ — علم النفس العام : وهو العلم القديم المعروف الذى يبحث فى القواعد الأصلية لحياة العقل وعملياته وصورها ومظاهرها المتعددة ؛ وليس هو الآن علما قائما بذاته ، وإنما هو خليط من المبادىء الأولية لفروع كثيرة ، بل هو المقدمة اللازمة لدراستها .

٢ — علم النفس التطورى التخريجى (الجنطيق) : ويبحث فى نشأة العمليات العقلية وتطورها وآثارها من الولادة إلى تمام النمو بعد البلوغ ؛ فهو يدرس ـ مثلا ـ تطور الإدراك عند الأطفال والبالغين ونشأته من مجرد إحساس إلى إدراك حسى إلى إدراك كليات .

٣ — علم نفسية الأطفال (البيدولوجيا أو سيكولوجية الطفولة) : ويدرس الأطفال ونموهم البدنى والعقلى ، وطبائعهم ونفسياتهم وعقلياتهم .

٤ – علم نفسية البلوغ والبالغين (سيكولوجية البلوغ) : وتدرس أهم التغيرات التى تطرأ على الإنسان وقت البلوغ وما يتميز به البالغ ، وكذلك عيوبه ونقائصه وطرق معالجتها .

٥ – علم نفسية الحيوان (سيكولوجية الحيوان) : ويبحث فى عقلية الحيوان وتصرفاته ، ونمو جهازه العصبى وحواسه وإحساسه وإدراكه .

٦ – علم النفس المقارن : وهو فى الواقع متمم للسابق ، ومهمته مقارنة عقلية الحيوان بالإنسان ، واتخاذ الحيوان وسيلة لفهم النزعات المتأصلة الموروثة عند الإنسان .

٧ – علم النفس التعليمى (البيداجوجى) : ويدرس طرق التعلم والتدريس ومواد الدراسة ووسائل تطبيق قواعد علم النفس العامة فى ميدان التربية والتعليم .

٨ – علم النفس الصناعى (سيكولوجية الصناعة) : يبحث فى عقلية الصانع والعمليات العقلية والحركية المستخدمة فى الصناعات المختلفة ، وتوزيع العمل وساعاته ، والتعب ، وغير ذلك من شئون العمل والعمال .

٩ – علم النفس الجمالى (سيكولوجية الجمال) : ويبحث فى طرق التجميل والتزيين وتقدير مظاهر الجمال وأثره فى نفوس الناس .

١٠ – علم النفس الاجتماعى (سيكولوجية الجماعة) : ويبحث فى طبيعة الجماعة ، وتكوينها ، والنزعات الإنسانية التى تجعل الفرد صالحا للحياة فى المجتمع ، ومبلغ أثره فيه وتأثره به .

١١ – علم نفسية الشواذ (سيكولوجية الشذوذ) : يبحث فى عقلية الشواذ ، والبله ، والمعتوهين ، والمجانين ، والنوابغ على السواء ، وكذلك العمليات العقلية الشاذة والتصرفات الغريبة .

١٢ – علم نفسية الأفراد (السيكولوجية الفردية) : يبحث فى الصفات التى يتميز بها كل فرد على حدة ، وطرق معاملته فى تربيته وتعليمه ، ودراسة طبيعته الخاصة .

١٣ — علم النفس التجريبي : ومهمته وضع التجارب ، والأجهزة ، والطرق العملية التي يمكن إجراؤها على الأفراد والجماعات للتدليل على صحة القواعد النفسية العامة ، والأمور النظرية ، واستكشاف طبيعة الحياة العقلية وآثارها بطرق علمية مضبوطة .

١٤ — علم النفس التطبيقي : ويعنى بتطبيق نتائج علم النفس في كل فروع الحياة العملية كالبيع والشراء والإعلان عن السلع واستهواء الناس .

١٥ — علم النفس التحليلي : وهذا الاسم يطلق على فرعين : أحدهما قديم وهو الذي يبحث في تحليل الشعور والحياة العقلية وعملياتها ، والثاني حديث وضعه (يونج) السويسري لتحليل شخصيات الناس ، وأمزجتهم ونفسياتهم ، وتقسيمهم إلى طوائف لكل منها صفات خاصة يتميز بها .

١٦ — علم النفس اللاشعوري (سيكولوجية اللاشعور) : ويدرس العقل الباطني ، ومظاهر اللاشعور ، وعملياته ، وأثرها في تصرفات الناس .

١٧ — علم النفس الخاص بطبائع الأمراض (السيكولوجيا الباتولوجية) : ويبحث في الأمراض العصبية الوظفية وأعراضها العقلية ، والنفسية ، والطرق القويمة لمعالجتها بالتنويم والاستهواء والتأثير .

١٨ — علم التحليل النفساني : ويدرس الأمراض الوظفية العصبية وطرق علاجها بتحليل الأفكار ، وتداعي المعاني ، وتفسير الأحلام ، على طريقة (فرويد) وتلاميذه وأتباعه .

١٩ — علم النفس الإجرامي : ويدرس الجريمة ، وظروفها ، والدوافع إليها ونفسية المجرم ، وطرق علاجه .

وقد ينقسم كل فرع من هذه الفروع إلى موضوعات رئيسية يعتبر كل منها سيكولوجية خاصة كسيكولوجية الانتباه ، والكذب ، والشطرنج ، والشخصية . . . الخ ، ويبحث كل منها في طرق دراسة هذه الموضوعات من الوجهة النفسية .

الفصل الثانى

علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

يظن بعض الناس أن علم النفس ما دام يبحث فى أنواع الحياة العقلية المتعددة يتدخل فى بعض العلوم العقلية الأخرى . فهو عندما يتعرض للفروض واستخلاص النظريات ، وتحليل القضايا ، والتفكير جملة ، يتدخل فى شئون علم المنطق . وعند بحثه تصرفات الناس ، والحكم عليها بنتائجها ، ومناقشة مبادئهم ، وأخلاقهم ، وبيان عيوبهم ومحاسنهم ، يجتمع مع علم الأخلاق - وعند تحديده علاقة الفرد بالمجتمع ، وما يجب أن يفرض عليه من الواجبات ، وما يعترف له به من حقوق يغير على علم الاجتماع - ولكن هناك فروقا جوهرية بين علم النفس والعلوم الأخرى فى طريقة الدراسة والغرض منها .

علم النفس والمنطق :

فدراسة التفكير وطرائقه ، وقواعد الاستنباط والحكم من اختصاص المنطق ، كما هى من اختصاص علم النفس . ولكن بقدر ما يعنى الأول بالحكم على فساد النتائج أو صلاحيتها بالنسبة إلى مقدماتها ، وبطلان القضايا أو صحتها ، وبيان طرق التفكير الصحيح وما يجب ترويض العقل عليه حتى يصل إلى المثل الأعلى فيه وهو التفكير المنطقى - تجد أن علم النفس يعنى بدراسة الخطوات التى يتبعها العقل فى الانتقال من مقدمة إلى أخرى ، وأخيراً إلى النتيجة ، من غير أن يكون له شأن بالنتيجة ذاتها . فهو يدرس التفكير المنطقى وغير المنطقى : المنطق الصحيح والمنطق الفاسد ، ويحدد مدى تفكير الطفل مثلا ، فيرشد المعلمين إلى القضايا التى يصح أن يقبلها عقل الطفل ، ويشير عليهم بالطرق التى يتبعونها ليعلموه ما يتفق وتفكيره . ويدرس كذلك كيف يتطور عقل الإنسان وتفكيره

من حالة الوحشية الأولى إلى حالة المدنية الراهنة ، وتطور تفكير الفرد من الطفولة إلى البلوغ فالرجولة ، وكذلك منطق السليم ومنطق المجنون ؛ فعلم النفس يبين لنا كيف نفكر ، أما المنطق فيبين كيف ينبغى أن نفكر ، من غير مراعاة للفوارق بين عقليات الأفراد المختلفين ، وطرائقهم فى التفكير .

علم النفس والأخلاق :

وكذلك يعنى علم الأخلاق بالحكم على تصرفات الناس من ناحية الخير والشر ، ويحدد معنى الفضيلة والرذيلة ، ويحث الناس على اتباع الأولى ، وتجنب الثانية ، ويحملهم على نَشْد المثل العليا للسلوك من غير أدنى اعتبار لظروف الفرد التى تدفعه إلى التصرف تصرفاً خاصاً ، قد لا يرضى هو بأن يقوم به ، إذا ما تغيرت الظروف ، وبدون أى تقدير لطبيعة البيئة وسلطانها على نفس الفرد . وهو كذلك يتجاهل الفوارق بين عقلية الأفراد والجماعات والأجناس ونزعاتهم وسائر استعداداتهم التى تتحكم فى سلوكهم . أما علم النفس فيرى أن الفضائل والرذائل هى مسائل اعتبارية ، تختلف قيمها باختلاف ظروف الأفراد ، وطبيعة البيئات ، والدرجة التى وصلت إليها من العلم والثقافة والتهذيب ؛ فسرقة الفرد الواحد شيئاً من ملك غيره رذيلة ، وجريمة يعاقب عليها القانون فى البلاد المتمدينة ، ولكن اغتصاب دولة عظمى بلداً صغيراً ، والاعتداء على حريته ، يعد فى نظرهم نصراً سياسيا يتغنون به . فعلم النفس لايدرس نتيجة التصرف فى ذاتها ، ولا يحكم عليها من ناحية الفضيلة أو الرذيلة ، وإنما هو يدرس استعدادات الشخص التى توجه سلوكه ، والظروف التى تحيط به فتحدد تصرفاته وتتحكم فيها . وهو يعتبر الرذائل نقائص خلقية ، أو أمراضا نفسية ، تجب معالجتها ، وبعبارة أخرى علم الأخلاق يقول على الإطلاق : « هذا حسن ، فيجب أن تفعله ، ولا تفعل سواه ، فإن لم تفعل فأنت ملوم » ؛ أما علم النفس فيقول لكل فرد على حدة « إن كان فى مقدورك أن تفعله فافعله ، وإلا فأنت ملوم . فإن لم يكن فأنت معذور » .

وتظهر الرابطة بين العلمين فى التربية الخلقية ؛ لأن معالجة مرضى الأخلاق ، وهدايتهم إلى الطريق القويم تحتاج إلى معرفة طبائع نفوسهم ، ودراسة ميولهم ؛ فالدواء لابد أن يكون على قدر الداء ، وعلى مقدار استعداد جسم المريض ، ومنزلته فى النمو . والمريض مرضاً خلقياً مريض النفس ، فلا بد لمن يريد علاجها أن يعرف استعدادها ومنزلتها فى النمو . وليس من يقول إن علاج الطفل مثل علاج البالغ ، أو إن علاج البالغ مثل علاج الشيخ . ومن الحمق أن نصدر أحكاماً خلقية متساوية على الأطفال ، والبالغين والعقلاء ، والمجانين أو مضطربى الأعصاب .

علم النفس والاجتماع :

علم الاجتماع يحدد العلاقة بين الفرد والجماعة ، ويفرض عليه الواجبات التى يجب أن يقوم بها إزاءها ؛ وكذلك يلزم الجماعة باحترام ما للفرد من حقوق عليها . وهذا على اعتبار الفرد مثلا أعلى للفردية ، وأن الجماعة كاملة . وعلى هذا الأساس يضع الأنظمة ، ويسن القوانين ، لا لأفراد عاديين ، وإنما لجماعة هى أقرب ماتكون إلى الكمال .

أما علم النفس فيدرس أثر الفرد فى الجماعة ، ومبلغ تأثره بها ، على أساس استعداده الطبيعى ومبلغ تكييفه لنفسه ، من غير أن يلزمه بالقيام بما ليس فى مقدوره ، أو يكلفه من الأمر شططا . ذلك لأنه لم يغفل مراعاة مابين الأفراد والجماعات من فوارق جوهرية فى العقلية والنفسية والاستعداد .

فعلم الاجتماع يتناول المثل الأعلى لقوانين الجماعة ، أما علم النفس فيدرس النزعات الاجتماعية كما هى ، ويبين للفرد أقوم السبل التى يسلكها للاندماج فى الجماعة ، والعمل بها بالقدر الذى يستطيعه ، ويضعه فى المرتبة اللائقة به ؛ وكذلك يدرس نشأة الجماعات وتطورها ، ومايرجى لها من خير وتقدم إن كانت عناصرها قوية ، ومن شر وتأخر إن كانت ضعيفة .

هذا إلى أن علم النفس يبحث فى سلوك الفرد العقلى باعتباره فرداً مستقلا

قائما بنفسه ، أو باعتباره فردا من أفراد مجتمع ما ؛ أما علم الاجتماع فيبحث فى سلوك المجتمع - من حيث هو مجتمع - من الوجهة العقلية وغيرها ؛ فهو يريد أن يتعرف أحوال المجتمع على العموم من حيث تقدمه أو تأخره ، ماديا أو أدبيا ؛ ويبحث فى أسباب التقدم أو التأخر ، وهو من هذه الناحية أوسع مجالا من علم النفس ، كما أن علم النفس قد يبحث فى موضوعات أخرى لا علاقة لعلم الاجتماع بها ، كدراسة الأطفال قبل اختلاطهم بالمجتمع ، ودراسة الحيوانات لمعرفة غرائز الانسان .

على أن علم الاجتماع من أشد العلوم ارتباطا بعلم النفس ؛ فهو يصف تقدم النوع الإنسانى وتدرجه فى الحياة العقلية ، ويذكر لنا شيئا كثيراً عن الأدوار التى لعبها على مسرح الحياة ، حتى وصل إلى الحال التى هو عليها الآن ؛ ودراسة النوع الإنسانى من هذه الناحية تساعدنا على فهم كثير من نواحى سلوك الفرد ، وعلى الأخص الغرائز وتطورها ، وعصورها التى تظهر فيها ، وهذا - على حسب نظرية الاعادة أو التلخيص القائلة بأن الفرد يتطور - فى نموه الجسمى والعقلى - تطور النوع الذى ينتمى إليه .

وعلم النفس يقوم بدوره فى مساعدة علم الاجتماع ، إذ أن دراسة المجموع لا تسهل إلا بدراسة الأفراد ، ومعرفة مقدار تأثرهم ببيئتهم ، وظروفهم الاجتماعية ؛ ولا يستطيع أن يصل إلى نتيجة عامة إلا بعد تتبع أفراد المجتمع ومعرفة أحوالهم ، فاذا علم أنهم كلهم أو معظمهم اشتركوا فى صفة من الصفات المادية أو الأدبية شرع فى البحث عن أسبابها ، وتعرُّف علتها ، ثم بعد ذلك يتصدى لوضع القاعدة على حسب ما هدته إليه مباحثه .

علم النفس والتربية

ليس من المهم فى هذا الباب أن نتعرض لتعريف التربية وأغراضها ومراميها وطرقها، أو نستعرض اختلاف وجهات المربين ورجال التربية على مر العصور، أو نبين مبلغ الخطأ الذى كان يتخبط فيه الناس قديما، لجهلهم بطبيعة الطفل الذى يربونه، وقيمة المادة التى يعلمونها، بل الطرق التى كانوا يدرسون بها هذه المواد ـ ولا المذاهب التى قضى عليها علم النفس الحديث وأثبت بطلانها، ولكنها لا تزال تتبوأ مكانتها القديمة فى التربية؛ كمذهب الملكات العقلية، وتهذيب العقل ـ فهذا كله من شأن التربية وفلسفتها وفن التدريس. وإنما الذى يعنينا هنا هو مجرد تبيان ما كان لوجهة النظر الحديثة، والتجارب النفسية، والنتائج الخطيرة التى وصل إليها جمهرة الباحثين فى مختلف شئون التعلم ومواد الدراسة والتدريس من أثر خطير فى عالم التربية فى السنين الأخيرة.

اتجاه التربية الحديثة : —

يصح أن نعتبر التربية بأوسع معانيها (كما يقول الأستاذ الانجليزى ستاوت) عملية (سيكولوجية)، ترمى فى جوهرها إلى إحداث أكبر ما يمكن من التغيير، والتهذيب فى طبيعة الإنسان الأولية، حتى ينتفع منها بما يجعله إنساناً صالحاً للمجتمع. ونافعاً لنفسه، أو كما يقول العلامة (ثورندايك) العمل على تحسين بنى الإنسان وترقيتهم حتى تزداد حاجاتهم النافعة، ويصبح فى مقدورهم تحقيقها والوصول إليها. فالطفل عن طريق التربية العامة يحصل على أكبر قسط من المعلومات النافعة، ويكتسب الكثير من المهارة العقلية والبدنية، عن طريق التعليم، والتقليد، والإرشاد، فيحسن استثمار أفكاره، واستخدام عضلاته. ثم هو أخيراً يستبدل بأفكار الطفولة المشتتة، ومطالبها الجامحة، مُثُل الرجولة العليا، ومبادئها الثابتة. وما دامت

التربية – كما يقول (فريمان) – تستعين على إجراء هذه التغيرات الثلاثة الرئيسية فى الإنسان بقواه، ونزعاته الموروثة، واستعداداته الطبيعية، فتنمى الصالح منها وتقمع الفاسد؛ وبما يكتسبه من بيئته من قوى وقدرات تفيده فى مستقبل حياته، وتحمله على التصرف فى كل أموره تصرفاً مقبولا يقره المجتمع – فمن الواجب أن يبدأ المربى بدراسة طبيعة الطفل، واستعداداته، وميوله وعقليته، وغرائزه، والفوارق بينه وبين سائر الأطفال، وغير ذلك من الأمور النفسية الهامة، حتى يستطيع أن يبنى عمله فى المدرسة، والبيت، والمجتمع، على أساس تنمية قوى الطالب الموروثة والمكتسبة على السواء، والانتفاع بها على الوجه الأكمل. ويكفى للدلالة على هذا قول الأستاذين (دكستر) و (جارلك) وهما من رجال القرن الماضى: «إن الطفل هو أهم أداة يستخدمها المعلم لأداء مهمته، فليس من المستطاع أن نعلمه تماماً على الوجه الأكمل إلا إذا درسنا نفسيته»؛ وهذا فى الوقت الذى لم يكن يتصور فيه أحد أن علم النفس سيصل بهذه السرعة إلى شىء من مثل ما وصل إليه الآن؛ فلا نبالغ إن قلنا إن دراسة علم النفس ضرورية للآباء، والمدرسين، والأطباء، والمشرعين، ورجال الدين وكل من يتصدى لتربية الناس أفراداً وجماعات.

التدريس:

وكذلك فى دائرة المدرسة الضيقة، والتدريس، ومواد الدراسة، نستطيع أن نقول إنه لم يكن هناك طرق علمية، أو معلومات مضبوطة عن أحسن طرق التعلم والتعليم على وجه العموم، وتدريس المواد المدرسية على الخصوص وإدارة المدارس وتنظيمها؛ ولم تخرج آراء كبار المربين – حتى أوائل هذ القرن فى هذه الأمور – عن حد التخمين والاستنباط من المشاهدة والتجارب الخاصة. ونحن – مع تقدم البحث العلمى – لانعلم للآن على وجه التحقيق أقل زمن يجب تخصيصه لتعليم مادة من المواد المدرسية، من غير إرهاق للمتعلم، أو إضاعة لوقته.

فالمباحث الحديثة فى علم النفس ، عن التعليم والتدريس ، كشفت لنا كيف يتعلم العقل البشرى بأسهل الطرق ، وفى أقصر وقت ، وكان لهذه النتائج آثار خطيرة حورت الطرق المتبعة تحويراً جوهريا ؛ ففى القراءة والكتابة مثلا : ظل العالم منذ بدء الخليقة إلى الآن يعلم الأطفال اللغة بادئاً بالحرف الهجائى ، ثم المقطع ، ثم الكلمة ، حتى وجد (ديكرولى) البلجيكى أن الطفل يتعلم بالطبيعة عكس هذا ؛ فهو يسمع الكلمة مراراً ، فينطق بها ، ويكررها جملة ، حتى يدرك معناها عن طريق الحس ، ثم يلاحظ أوجه النسبة فى المقاطع بينها وبين الكلمات التى توازنها فى النطق . ولا يصل إلى مرتبة تحليلها إلى حروف وأصوات إلا بعد أن يقطع شوطاً كبيراً فى المدنية .

وقد ثبت أيضاً أن نصف الوقت المخصص لتعليم الخط يكفى وزيادة ، ومن يدرى ماذا يكون شأن الحساب والرسم وغيرهما ؟ فالمدارس التى خصصت مائة دقيقة فى الأسبوع ، أو ٢٠ دقيقة فى اليوم لعلم ما لم تفق نتائجها المدارس التى خصصت نصف هذا الوقت فقط ، فنحن إذا اقتصرنا على الحد الأدنى للزمن الكافى عالجنا كثيراً من التبذير فى وقت المتعلم ، وفى سنى الدراسة ، وأرحنا التلاميذ من كثير من الإرهاق . ويكفى أن تعلم أن توفير تسع دقائق فى اليوم فى كل علم من هذه العلوم الأربعة الرئيسية يوفر على التلميذ سنة كاملة من عمره الدراسى ، يصح أن تصرف فى تعلم مواد عملية مفيدة ، من التى يضيق عنها منهج الدراسة النظرية .

ويقول (دمفيل) : إن من ألزم ما يكون للمدرس - إن أراد أن يحدث فى نفسية التلميذ وعقليته وشخصيته الأثر الحسن الذى ينشده - أن يدرس قواعد السلوك الطبيعى على الإطلاق (أى علم النفس) ، وكلما ازداد معرفة بعمليات النمو والتطور ، وطرق الانتفاع بالنزعات الموروثة ، وخلق القوى المكتسبة الصالحة ، نجح فى مهمته كمرب ومدرس . ويقول (فريمان) : إن أقل ما يستفيده المدرس من دراسة الطفولة ، والفوارق الفردية بين الأطفال ، هو فهم الصعوبات التى تعترض التلاميذ ، وأحسن الطرق للتغلب عليها ،

وكيف يحور طرق تدريسه حتى يلائم كل متعلم.

وبعد أن كان الأمر - حتى أوائل هذا القرن - مقصوراً على محاولة إدخال بعض نظريات علم النفس العام فى ميدان التربية، وتطبيق بعض القواعد على الانتباه والذاكرة والإرادة - كما فعل وليم جيمس - تشعبت مناحى البحث حتى صار من الضرورى أن يفرد لها فرع خاص من علم النفس، ما لبث أن فاق فى الأهمية علم النفس العام المعروف، وهو علم النفس التعليمى. ونستطيع أن نقول باختصار: إن هذا الفرع يبحث فى مسائل التربية الهامة الآتية: —

١ — التغيرات التى تحصل للطفل فى بدنه وعقله.

٢ — العوامل التى تساعد على إحداث هذه التغيرات.

٣ — استعدادات الطفل التى تمكنه من الانتفاع انتفاعاً إيجابياً من هذه العوامل.

٤ — أسهل طرق الانتفاع، وأكثرها اقتصاداً.

وبالجمله يبحث فى النزعات الموروثة، وطرق التعليم، ثم مواد الدراسة.

وقد تقدم علم النفس تقدماً باهراً فى دراسة التعليم، من النواحى الآتية:

١ — دراسة عمليات التعليم ذاتها ومداها.

٢ — معرفة مقدار التحسن، وسرعته، وظروفه الناتجة من تدريب القوى الخاصة؛ كقوة الحساب العقلى. وإدراك الكلمات المكتوبة. وهذه القوى ليست ملكات بالمعنى المعروف فى المذهب القديم.

٣ — طبيعة العمليات العقلية الراقية؛ كالتحليل، والتجريد، وتكوين الأفكار، والتعليل. وغير ذلك مما يستخدم فى كل عمليات التعلم.

٤ — النزعات التى يمكن استخدامها فى عمل المدرسة على الخصوص.

٥ — تطبيق قواعد التعلم السريع فى كل فرع من فروع العلوم.

أما البحث فى المواد الدراسية فيتناول: —

١ — دراسة القوى الخاصة التى تستخدم فى تعلم المواد كالقراءة والعدّ فى الحساب.

٢ – قابلية هذه القوى للتقدم والتحسن بالمران ، ومن ثم درجة التحصيل والتحسين فى القدرة كلها ، أو فى جزء منها .

٣ – تحليل كل قوة إلى عناصرها ، حتى يكون تعليمها أضمن نجاحاً ، وأسلس قياداً .

٤ – المفاضلة بين الطرق المختلفة للتعليم .

٥ – أحسن الطرق لعرض مادة الدرس ، والتدرج فى خطواته ، ووسائل الشرح والايضاح .

فمهمة المدرس الآن فى تعليم الحساب لا تنحصر فى تعليم الأرقام ، ثم العمليات ، وإعطاء التمارين للتطبيق عليها ؛ وإنما دراسة الدور الذى تظهر فيه القدرة على إدراك كل عدد - لأن لكل عدد دوراً خاصاً - وعقلية التلميذ وقتئذ ، والطريقة التى تلائمه ، والمدى الذى يذهب إليه فى مدة الدرس والتطبيق ، وغير هذا من الأمور الهامة . وهناك طائفة من المسائل التى تتصل بالتربية مباشرة ، وكانت فى الأصل وقفاً عليها كالحفظ ، والتذكر ، والخيال ، والثواب ، والعقاب ، وخطوات الدرس ، والتعب الناتج عن تدريس المواد المختلفة ، وطول الدروس . وهذه كلها أصبحت الآن من مباحث علم النفس البحتة .

ويكفينا للرد على الذين يعتقدون أن رجال علم النفس يبالغون فى ادعائهم عن أهمية هذا العلم فى ميدان التربية ، أن نقول ما قاله الأستاذان : (لفداى) و(جرين) : « لتكن مهمة المدرس منحصرة فى تدريس المادة أكثر من دراسة عقل التلميذ ؛ ولنفرض أن المدرس ملم بمادته تمام الإلمام ، ولكنه يستخدم عقله هو ، وعقل تلميذه الذى يعلمه ، فمن الواجب إذن قبل أن يعلّم أن يدرس العقل دراسة نفسية مستوفاة » .

وهاهو ذا (ريمونت) من كبار أساتذة التربية فى هذا القرن يقول : « إن علم النفس هو العلم الوحيد الذى تدين له التربية بالفضل » .

أما (السر جون آدمز) زعيم رجال التربية من الانجليز فى هذا العصر ،

فيقول : « إن القرن الحاضر لن ينتصف قبل أن يظهر لعلم النفس فتوح جديدة فى ميدان التربية ، أهمها : —

١ — معرفة كل شىء عن التلميذ نفسه ، بحيث تكون له بطاقة خاصة يسجل فيها كل شىء عن عقله ، ونفسيته ، وشخصيته مقدرة تقديراً كمياً .

٢ — تعليمه العلوم التى يميل إليها بطبيعته .

٣ — معرفة المهنة التى يميل إليها استعداده ، وتوجيهه لها توجيهاً صحيحاً .

٤ — إرشاده إلى نوع الحياة المقبلة التى تلائمه هو .

ونختم كلامنا بقوله : « إن التربية فى الواقع تستمد معلوماتها عن الفرد من دراسة يجب أن تعرف بأنها نفسية بحتة » .

* * *

الفصل الثالث

الشعور واللاشعور

تعريف الشعور :

ليس من السهل أن نعرف الشعور تعريفاً علمياً . وكل ما نستطيع أن نقول فى تعريفه هو أنه الحالة العقلية للإنسان وقت اليقظة . أو هو أن يُحِس الإنسان بما يحدث فى بيئته ، وما يحدث فى نفسه من إدراك ووجدان ونزوع .

ويرى (فرُويد) ـ العالم النمساوى الكبير ـ وأتباعه (رِفَرْز الانجليزى وأدْلرْ الألمانى ويونج السويسرى) أن الشعور جزء صغير جداً من الحياة العقلية . فى حين أن كثيرين من علماء النفس يرون أن الشعور هو كل الحياة العقلية .

فأنت حينما تسمع محاضرة أو مناظرة فى قاعة من القاعات ترى المحاضر والمتناظرين ، وما فى القاعة من مستمعين ، وصور ، ومقاعد ، وحيطان ، ومصابيح كهربائية ، وقد لا تلتذ باستماع المحاضرة فتنتبه إلى شىء آخر . فادراك هذه الأمور كلها وتفطنك إليها هو ما ندعوه بالشعور .

وقد يُخدَر الإنسان لإجراء عملية جراحية يُجْرِيها له الجراحون ولا يشعر بما يحدث له فى أثناء العملية ، وينتقل من حجرة العملية إلى حجرته ، ويوضع على سريره ، ويمكث ساعات لا يشعر بشىء ، وبعد خمس ساعات ـ مثلا ـ قد يفتح عينيه فيرى الممرضة بجانبه ، ويرى نفسه معصوب الرأس ، أو مربوط الرجل مثلا ، فالذى غاب عنه ثم عاد إليه هو الشعور .

فأنت تشعر ما دمت فى حالة اليقظة ، بل إن بعض علماء النفس يرى أن

الإنسان يشعر دائماً ، حتى فى حالة النوم الطبيعى أو الصناعى ؛ ولكن درجة الشعور فى هذه الحالة ضعيفة جداً لدرجة أن البعض يسميها ـ مع التسامح فى التسمية ـ اللاشعور (١) .

وتختلف درجة الشعور فى قوتها وضعفها ، ووضوحها وخفائها ؛ فآونة يكون الشعور قوياً ، وتارة يكون ضعيفاً ، وأخرى يكون وسطاً بين القوة والضعف .

بؤرة الشعور وحاشيته :

لقد استعار علماء النفس هاتين الكلمتين : بؤرة وحاشية من علم الضوء ، وأطلقوا الأولى على الخواطر العقلية التى تشعر بها شعوراً قوياً ، وتحوز كل انتباه واهتمام منك ، والثانية على الخواطر التى تشعر بها شعوراً ضعيفاً ، ولا تلقى منك عناية .

وتتعاقب الخواطر ؛ فما فى البؤرة قد ينتقل بالتدريج إلى الحاشية ؛ كأن تكون فى درس من الدروس التى لا تميل إليها ثم تسمع الموسيقى ، فيتحول انتباهك من الدروس إلى الموسيقى . فالدرس الذى كان فى البؤرة انتقل تدريجياً إلى الحاشية ، وحلت محله الموسيقى . فالشعور يتغير دائماً ؛ فقد تفكر فى أمر من الأمور ثم يخطر بنفسك شىء آخر يحل محل الأول .

وحدة الشعور :

يبتدىء شعور الإنسان منذ ولادته ، وينتهى بموته . ويعتبر شعوره عند الولادة ضعيفا ؛ أقرب إلى العدم منه إلى الوجود ، ولكنه شعور على أى حال ؛ وينمو شعور الطفل بنموه العقلى . والشعور وحدة مظاهرها كثيرة ، ولكنها متصلة بعضها ببعض . ولقد أخطأ الأقدمون من علماء النفس فى زعمهم أن العقل ينقسم إلى ملكات أو قوى منفصلة كل الانفصال بعضها عن بعض :

---

(١) الرأى السائد هو أن الشعور لا ينعدم إلا فى حالتى التخدر العام أو مرض الغيبوبة (الكوما) Coma

ملكة للتذكر ، وملكة للخيال ، وملكة للملاحظة . . . وهكذا ، ظانين أن العقل منقسم إلى أقسام ، كل قسم منها يمثل ملكة من هذه الملكات ، أو قوة من القوى قابلة وحدها للتنمية والتقوية بالتمرين . ولقد أظهر علم النفس الحديث خطأ هذا الرأى ، وأثبت أن هذه الأشياء ما هى إلا مظاهر مختلفة للعقل أو عمليات عقلية يتأثر بعضها ببعض (١) .

مظاهر الشعور :

إن مظاهر الشعور - على كثرتها - يمكن إرجاعها إلى ثلاثة مظاهر عامة هى : -

١ — الإدراك أو المعرفة : ويشمل الإحساس والإدراك الحسى ، والتصور والتخيل ، والتذكر والتفكير .

٢ — الوجدان : ويشمل الانفعالات ، والعواطف من : الخوف ، والغضب والحزن ، والفرح ، والحب ، والكراهية .

٣ — النزوع أو الإرادة : وهو توجه النشاط نحو غرض من الأغراض ، أو عمل من الأعمال بالإقبال عليه إن كان مريحاً . والإدبار عنه إن كان غير مريح .

فأنا حينما أفكر فى حل مسألة حسابية ، أو فى كتابة مقال من المقالات يغلب علىّ الادراك . فإذا حدث ما يضطرنى إلى ترك المسألة الحسابية أو المقال والقيام بتنفيذ أمر آخر انتقلت إلى مظهر شعورى آخر يغلب عليه النزوع أو الإرادة ، وإذا رأيت عدداً من السائلين والعجزة والمساكين حول مسجد من المساجد فرثيت لحالهم ، وعطفت عليهم ، فأنا فى حالة شعورية يغلب عليها الوجدان .

وهذه المظاهر الثلاثة متصلة بعضها ببعض كل الاتصال ؛ فهى كما يقول العلامة (ستَاوت Stout) كأضلاع المثلث ، تزيد أو تنقص فى الطول ؛ ولكن لابد من وجودها لتكوين المثلث . فكما أنه لا وجود للمثلث بدون الأضلاع كذلك لا وجود لمظهر من المظاهر الشعورية بدون وجود المظهرين الآخرين .

---

(١) راجع مقال « مذهب الملكات العقلية » فى الأعداد السابع والثامن والعاشر والحادى عشر من السنة الأولى من مجلة « المعرفة » بقلم الأستاذ مظهر سعيد .

اللاشعور أو العقل الباطن

للحياة العقلية ناحيتان : ناحية ظاهرة وتسمى الشعور ، أو العقل اليقظ ، وأخرى خفية وتسمى اللا شعور أو العقل الباطن . فالعقل اليقظ هو الذى يعمل فى حالة الوعى واليقظة . أما العقل الباطن فهو الذى تكمن فيه رغباتنا المستترة ، ويعمل ويؤثر فى العقل الظاهر على غير وعى منا . فأنت حينما تكون يقظاً وفى ظرف عادى تفكر بعقلك اليقظ أو الظاهر . وفى أثناء النوم ، والحلم ، والحمى ، والظروف غير العادية يسيطر عليك العقل الباطن ، فيظهر ميولك ، ومزاجك ، ورغباتك الخفية . وفى حالة الوعى قد تسير أو تخطو على سُلم ملُقى على الأرض ، فاذا وضع هذا السلم بشكل قنطرة على سورى بيتين ، ليصل أحدهما بالآخر ، وطولبت بالمشى كالعادة على هذا السلم ، فإن عقلك الباطن يوحى إليك بالامتناع خوفاً من السقوط . فالعقل الباطن يعمل كأنه مستقل عن الشخص ، وله تأثير كبير فى سلوكنا ، وكثيراً ما يسبب لنا أمراضاً نفسية خطرة . والإنسان - مثلا - لا يتذكر بعقله اليقظ ما أكله فى غدائه يوم ١٥ نوفمبر سنة ١٩٢٠ مثلا (إلا إذا كان قد كتب ذلك فى مذكراته الخاصة) ، ولا يتذكر إلا قليلا مما حدث له من الأمور المؤثرة فى زمن الطفولة ؛ فهو يتذكر - مثلا - اليوم الذى حرقت فيه رجله ، أو اليوم الذى وقع فيه من فوق الشجرة ، أو الحلة الأولى التى لبسها ، أو أول يوم ذهب فيه إلى المدرسة . أما الأمور العادية التى لم تترك أثراً فى نفسه فلا يتذكرها بعقله الظاهر . أما العقل الباطن فيسجل كل ما حدث للإنسان فى حياته .

ولا وسيلة لمعرفة ما فى العقل الباطن من المكبوتات والخفايا إلا بالتنويم المغناطيسى ، أو التحليل النفسى ، أو دراسة الأحلام . فبالتنويم المغناطيسى يستطيع المنوِّم أن يعرف ما فى العقل الباطن للشخص النائم ، وفى أثناء النوم قد يعرف ما حدث لهذا الشخص من الصعوبات ، ويمكنه أن يؤثر فيه إلى

درجة كبيرة ، فيخبره مثلا بأنه بعد اليقظة سيكون فى صحة عادية ، ولن يعود إلى كذا وكذا . . . ، وبالتحليل النفسى وتحليل الكلمات التى تصدر عن الإنسان قد تظهر « العقدة » (١) التى يعرف منها العالم النفسى الشىء المكتوم فى العقل الباطن . ومن دراسة الأحلام كان علماء النفس من الأمريكيين - فى أثناء الحرب العالمية الكبرى - يقرءون أحوال الضباط والقواد ، ويعرفون نفسياتهم الخفية .

وأشهر من درس العقل الباطن - بطريقة التحليل النفسى - هو العالم النمساوى الكبير (فرويد) (٢) . وأكثر النظريات انتشاراً عن العقل الباطن واللاشعور هى نظرية فرويد هذا . وملخص هذه النظرية هى : أن رغباتنا المكبوتة المندسة فى العقل الباطن ، كانت فى يوم من الأيام فى عقلنا الظاهر ، وبعبارة أخرى كانت شعورية . ولما لم تنفذ هذه الرغبات لمخالفتها العادة أو القانون ذهبت ونزلت إلى العقل الباطن أو اللاشعور .

وللعقل الباطن تأثير كبير فى فعل الشخص ؛ فالمريض بنوم اليقظة - مثلا - قد يترك حجرته ، وهو نائم متيقظ ، فيمشى على سور لا يستطيع المشى عليه فى حالته العادية ، ويقوم بأعمال تعد فى الظروف العادية قريبة من المحال ، أو غريبة لا يكاد يصدقها حتى هذا النائم المتيقظ . والمسيطر على هذا وعلى أمثاله كالسكير الذى يفقد وعيه ، فيقتل زوجه بالخنجر الذى يراه أمامه ، هو العقل الباطن . وحينما يستيقظ كل منهما ، ويصبح فى حالة الوعى ، لا يتذكر ما قام به أو ما حدث منه ، وترتعد فرائصه حينما تقص عليه قصته .

فالعقل الباطن شجاع . ماهر ، ذو قوة عظيمة ، يستطيع أن يقوم بتنفيذ ما عجز عنه العقل اليقظ . فالطفل الذى ضربه الأولاد فى الطريق ، وصمم فى أن ينتقم من أحدهم حينما يمر أمام المنزل فى الصباح ، فوضع العصا تحت وسادته ، وقام وهو فى نوم اليقظة يضرب أخاه الذى بجواره ، كان متأثرا بعقله الباطن .

ويرى (ريفرز) الانجليزى وهو من أتباع (فرويد) ، أن العقل الباطن

---

(1) Complex. (2) Freud.

هو مجموعة القاذورات التى لا تصلح للإنسان فى الحياة الاجتماعية . والعقل الباطن صريح فى إظهار رغباتنا ونياتنا أكثر من العقل اليقظ ؛ فالعقل اليقظ يزن الكلام ، ويقدر النتائج والظروف ، ويتحاشى الأخطاء ، خوفاً من المسئولية . أما العقل الباطن فساذج ، لا يحسب لأمر ما حسابا ، ويعبر عما يرغبه بكل صراحة وسذاجة ؛ وقد يبدو من فلتات اللسان وزلاته أحياناً فى الكلام ما فى العقل الباطن من أسرار مكبوتة ؛ فالشيء الذى تحبه تذكره ، وتسر للحصول عليه . والذى تبغضه لا تذكره ، وتحاول أن تنساه . فأنت قد تسوقك رجلاك عفواً إلى حيث يقيم صديق تحبه ، وتخلص إليه ، والذى ساقك هو عقلك الباطن . وقد تنسى قائمة الحساب التى أرسلها إليك التاجر ، لأنك لا تحب الدفع ، ولن تنسى (حوالة) بمائة جنيه أتتك من أبيك مثلا ، لأنك تحب المال. فالنسيان أو الإهمال لا يحدث عفواً أو مصادفة دائما ، بل قد يكون ناشئاً عن الرغبة النفسية فى النسيان ، إذا كانت الذكرى مؤلمة . وقد يسلك الإنسان سلوكا لم يرده بتأثير تلك القوة الخفية التى تعمل من وراء ستار ؛ تلك القوة هى قوة العقل الباطن أو اللاشعور ، التى تعمل فى الخفاء وتؤثر فى أعمالنا وسلوكنا .

* * *

الفصل الرابع

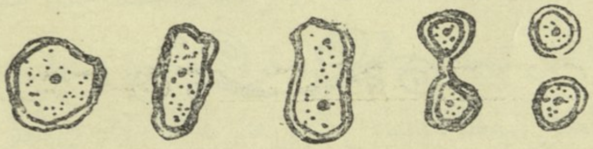
المجموع العصبى (١)

يشبه المجموع العصبى الجهاز (التليفونى) الذى يتكون من (السنترال) أى المركز، ومن الأسلاك (التليفونية) المختلفة ؛ فكما أن الجهاز (التليفونى) يربط أجزاء المدينة بعضها ببعض، كذلك المجموع العصبى ؛ فانه يربط أجزاء الجسم بعضها ببعض، لدرجة أنه لا تحدث حركة فجائية فى أى جزء إلا ويصل أثرها إلى الأجزاء الأخرى .

وحدات الجهاز العصبى :

يتكون الجهاز العصبى مثل غيره من الأجهزة من خلايا .

والخلية هى الوحدة التى يتكون منها كل كائن حى، وتتركب من (١) غشاء خارجى يسمى « جدار الخلية »، و (٢) مادة رخوة داخل هذا الغشاء تسمى (البروتوبلاسما) أى مادة الحياة الأولية، (٣) ذرة صغيرة تحتل مركز (البروتوبلاسما) وتسمى النواة . شكل (١)



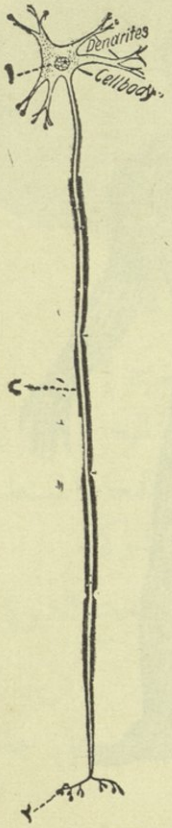
شكل (١)
يبين الخلية وأجزاءها وكيفية انقسامها

---

(١) ان دراسة المجموع العصبى دراسة تفصلية من موضوعات علم وظائف الاعضاء، ولكن دراسة الوظائف المختلفة لأجزاء الجهاز العصبى، وبيان تعاونها على العمل هو فى الواقع ص بعلم النفاخس الحديث .

الخلية العصبية :

وتمتاز الخلية العصبية بأن لها فروعاً صغيرة متشعبة تسمى الشعب أو الخيوط العصبية ، ومن بين هذه فرع طويل ينتهى بشعب صغيرة يسمى «المحور»



شكل (٢)
يبين الخلية العصبية
(١) جسم الخلية العصبية (٢) المحور
(٣) شعب المحور .

ووظيفة الشعب وصل الخلية بغيرها من الخلايا ، أما المحور فيصلها بأجزاء البدن ـ شكل (٢) .

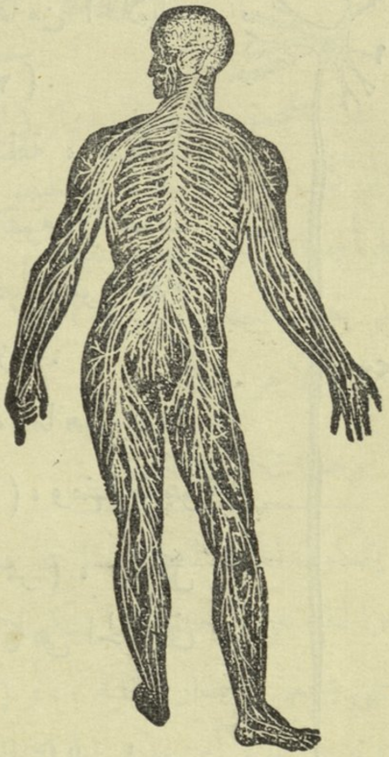
وقد تجتمع عدة محاور من خلايا مختلفة ، فتكون مايسمى « العصب » أو الجذع العصبى . وتقوم الأعصاب مقام الأسلاك الكهربائية . أما جسم الخلية فيقوم مقام (البطارية) التى تمد الأسلاك بالقوة اللازمة .

ومن الخيوط أو الألياف العصبية ما هو محوط بغلاف أبيض لزج ويسمى (خيطاً أبيض) ، ومنها ما هو أسمر اللون لا غطاء له ويسمى (خيطاً أسمر) ، ولكل خيط عصبي غشاء رباطى يحميه ويقويه كما هى الحال فى غلاف السلك الكهربائى .

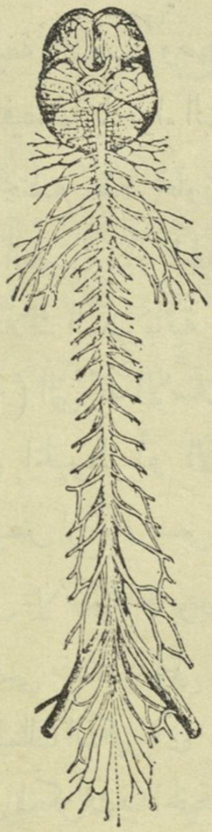
ومن الممكن تشبيه الخيط العصبى الأبيض بقلم الرصاص ، فالمادة العصبية الداخلية المحورية المسماة (بروتوبلاسما) تشبه العمود الرصاصى الداخلى ، وغلاف الخيط العصبى يشبه المحيط الخشبي فى القلم ، والنسيج الرباطى يقابل القشرة الخارجية فى القلم .

وكل مجموعة من الخيوط أو الألياف البيضاء تسمى (المادة البيضاء) . وكل مجموعة من الخيوط أو الألياف السمراء تسمى (المادة السمراء) . وتوجد الخلايا العصبية مجموعة مجموعة ، يسمى كل منها (عقدة الخلايا) . وإذا كانت عقدة أو عقد تشترك فى وظيفة واحدة ، كضبط عضلات التنفس مثلا ، فإنها تسمى (مركزاً عصبياً) .

وفى المخ عدد كبير من المراكز العصبية التى تقوم بوظائف مختلفة كما سيأتى : فالمجموع العصبى إذاً يتكون من خلايا ، وعقد خلايا ، ومراكز عصبية ، وألياف - شكل (٣) .



شكل (٣)
يبين الجهاز العصبى



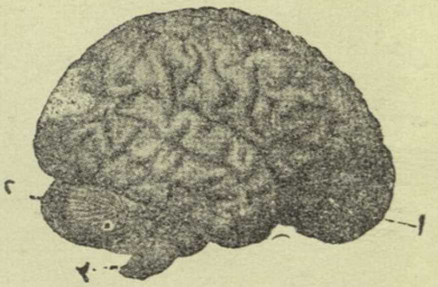
شكل (٤ - ١) يبين الجهاز المركزى :
(الدماغ ، والنخاع الشوكى) .

وهو ينقسم إلى مجموعتين عظيمتين هما : —

(١) المجموعة الدماغية الشوكية وتشمل : (١) المخ . (٢) والمخيخ . (٣) والنخاع المستطيل ، وتسمى هذه الثلاثة (بالدماغ) الذى يحتل الجمجمة ، ويبلغ وزنه فى الإنسان نحو ثلاثة أرطال.

(٤) النخاع الشوكى ويقع فى القناة الفقرية التى فى العمود الفقرى. ومجموع هذه الأربعة يسمى الجهاز المركزى - (شكل٤) . ويتصل بالجهاز المركزى :

(٥) الجهاز الدورى أو الأعصاب ، ويتكون من الأعصاب الدماغية التى



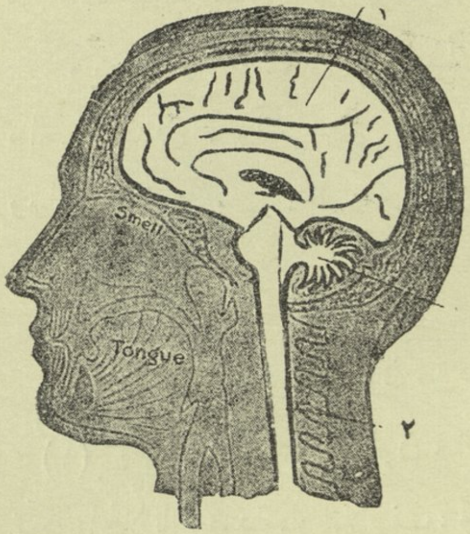
شكل (٤ - ب)

يبين أحد شقى الدماغ :

(١) المخ

(٢) المخيخ

(٣) النخاع المستطيل.



شكل (٤ - ج)

يبين الدماغ وجزءا من النخاع الشوكى .

(١) المخ (٢) المخيخ والنخاع المستطيل.

(٣) جزء من النخاع الشوكى.

تخرج من الدماغ ، ومن الأعصاب الشوكية التى تخرج من النخاع الشوكى .

(ب) المجموعة العقدية الرباطية وتتكون من : —

(١) عقد أو مجموعات من الخلايا تكون سلسلتين واقعتين على جانبى العمود الفقرى .

(٢) ألياف عصبية تخرج من هذه العقد فتوصلها بالأعصاب الشوكية ، وبالأعضاء الداخلية ؛ وتسمى هذه المجموعة أحياناً بالعظيم السمباتوى .

والخلاصة أن المجموع العصبى يتكون من المخ ، والمخيخ ، والنخاع المستطيل ، والنخاع الشوكى ، والأعصاب ، والعظيم السمباتوى ؛ وإليك بيان كل :

المخ

موقعه وشكله :

يقع المخ فى أعلى الدماغ ومقدمه ، ويشبه فى شكله نصف كرة تتكون

من مادة عصبية يبلغ ثقلها نحو سبعة أثمان وزن الدماغ كله .

وينقسم المخ إلى شقين : أيمن وأيسر ، بكل منهما أربع قطع أو فصوص : واحد مقدمى ، وآخر جانبى من الخارج ، وثالث جانبى من الداخل ، ورابع مؤخرى .

تكوينه :

ومادة المخ العصبية تتكون من طبقتين :

(١) إحداهما عليا سمراء اللون ، عمقها نحو ٤ ملليمترات وتسمى اللحاء ، وبها تكثر الخلايا العصبية ، والتلافيف ، والحفر التى قد يبلغ عمق إحداها نحو بوصة .

(٢) وثانيتهما طبقة داخلية بيضاء اللون تكثر بها الألياف العصبية التى توصل خلايا اللحاء بعضها ببعض ، وتربطها بعقد من الخلايا فى أسفل المخ أمام المخيخ وفوق النخاع المستطيل .

ووظيفة هذه العقد ربط أجزاء الدماغ الثلاثة بعضها ببعض .

وظيفته :

المخ هو المسيطر على المراكز السفلى ، والمسئول عن الأعمال العقلية العليا ، ومصدر الأعمال الإرادية .

فهو الذى يتسلم الرسائل الحسية من جميع أجزاء الجلد ، ومن الحواس الخاصة ، وهو الذى يرسل الإشارات الحركية إلى العضلات الإرادية مباشرة وإلى غير الإرادية عن طريق النخاع الشوكى .

وتسمى الألياف العصبية التى تحمل الرسائل إليه من الحواس ، أعصاب الحس أو الأعصاب المرُسِلة ؛ أما الألياف التى تنقل الرسائل منه إلى العضلات ، فتسمى أعصاب الحركة أو الأعصاب المرْجِعة ؛ وهناك ألياف أخرى توصل المراكز والخلايا العصبية بعضها ببعض وتسمى الروابط .

وتقدر الخلايا العصبية التى بالمخ بنحو تسعة بلايين ومائتى مليون خلية .

وتقدر سرعة التيار الذى يحمل الرسائل من المخ وإليه عن طريق الأعصاب بنحو ثلاثين متراً فى الثانية الواحدة .

المواطن المخية :

واللحاء المخى المتقدم وصفه هو مركز الأعمال الفكرية العليا . وقد توصل العلماء منذ أوائل القرن الحالى إلى تحديد مراكز خاصة باللحاء ، وتحققوا أن كل مركز منها يقوم بوظيفة خاصة ؛ وقد قسموا هذه المراكز إلى :

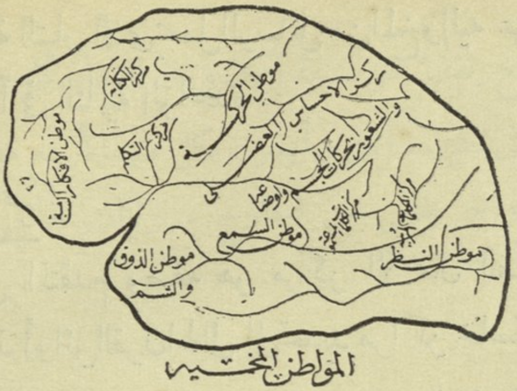
(١) حسية (٢) وحركية (٣) ومشتركة

أما الحسية فتشمل مراكز السمع والبصر والذوق والشم ـ وأما الحركية فهى التى منها تصدر أعصاب الحركة الموصلة للأعضاء كاليد والرجل والوجه والعنق واللسان . ويدخل فى هذه مراكز للشعور بحركة الجسم ؛ وأما المراكز المشتركة فهى التى تحتفظ بآثار المراكز السابقة وتنتفع بها فى الفكر والتخيل والتذكر .

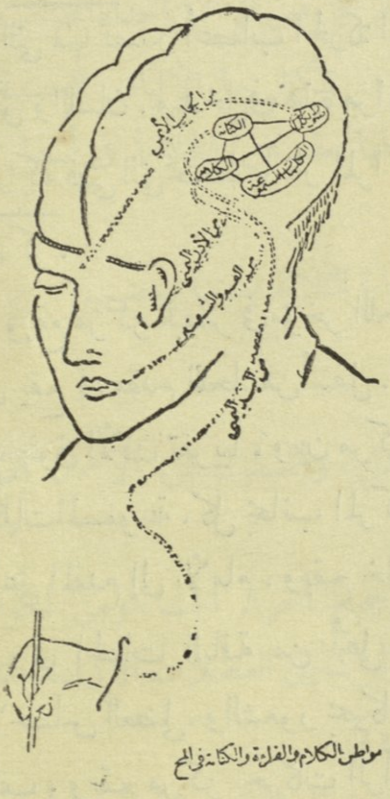
ويقع مركز البصر فى مؤخر اللحاء من أسفل . ويقابله مركز الذوق والشم الذى يقع فى مقدم اللحاء من أسفل . وخلف مركز الذوق يقع مركز السمع ، ويقع فوق الأذن تقريباً ، وبين مركزى البصر والسمع مركز الكلمات المرئية والكلمات المسموعة ، كل بجانب المركز الذى يلائمه ، ومركز الأفكار السامية فى أعلى المقدم إلى الأمام ، ويقع خلفه مركز الكتابة فمركز الكلام .

وفى الجهات الباقية من أعلى اللحاء وأواسطه تقع مراكز الحركة ، والاحساس العضلى ، والشعور بحركات الجسم ، على هذا الترتيب من الأمام إلى الخلف . ويقع مركز حركات الرأس إلى الأمام ، وخلفه مراكز حركات الرجل ، واليد ، والوجه على هذا الترتيب من أعلى إلى أسفل . وتحت مركزى حركات الرأس والوجه يقع مركز حركات اللسان والشفتين ، (شكل ٥) .

وهذه المراكز تقع فى كل من جانبى المخ . ولكن مراكز الجانب الأيسر


موطن الحركة
مركز الإحساس والشعور بحركات الجسم وأوضاعه
مركز الكتابة
مركز التكلم
موطن الأفكار العليا
موطن السمع
موطن الذوق والشم
موطن النظر
المواطن المخية

شكل (٥) يبين المواطن المخية
(عن كتاب « تدبير الصحة المدرسى » ، باذن مؤلفه الأستاذ أحمد عبده خير الدين)


الكتابة
الكلام
الكلمات المسموعة
مواطن الكلام والقراءة والكتابة فى المخ

شكل (٦) يبين أن الشق الأيمن للمخ يضبط حركات النصف الأيسر للجسم وبالعكس عن كتاب «تدبير الصحة المدرسى» باإذن مؤلفه الأستاذ أحمد عبده خير الدين .

هى مراكز الحس والحركة للقسم الأيمن من الجسم وبالعكس ، (شكل ٦) .

وقد دلت التجارب على أن أى خلل يحصل لأحد هذه المراكز يسبب شللا أو خللا فى العضو المتصل به ، وإن كان ذلك سليما بحسب الظاهر .

مثال ذلك أن أحد الجراحين لاحظ أن طفلا مصاباً بالصراع كان يعتريه اضطراب فى إبهامه قبل أن تأتيه النوبة العصبية ، فتوصل الجراح بمهارته إلى رفع جزء من عظم الجمجمة من الجهة المقابلة لمركز حركات اليد ، فوجد أن هناك قطعة ناتئة زائدة على المعتاد ، فقطعها ، ثم وضع عظمة الجمجمة كما كانت فشفى المريض ولم يصب بالصرع بعد ذلك .

وإن ضربة شديدة على هذا المركز تسبب تعقداً دموياً قد يمنع المرء من الكلام ، حتى يذهب هذا التعقد بطبيعته ، أو بعملية جراحية ؛ ومع عدم القدرة على الكلام يستطيع الشخص المصاب أن يسمع ، وأن يكتب ما يريد أن يقول ؛ لأن مركزى السمع والكتابة لم يصابا بأذى .

ولا بد هنا من أن نشير إلى أمرين مهمين هما : —

(١) أن مركز الكلمات المسموعة جزء من مركز السمع ، وأن مركز الكلمات المرئية جزء من مركز البصر ، وأن مركز الكتابة جزء من حركات اليد ، كما أن مركز الكلام جزء من مركز حركات اللسان والشفتين .

(٢) أن القدرة على حركة اليد واللسان والشفتين تولد مع الطفل . أما السمع والبصر فينموان فيما بعد ، ويتبعهما فى النمو المراكز الخاصة ؛ فينمو مركز الكلمات المسموعة ، ثم مركز الكلام ، ثم بالتمرين ينمو مركز القراءة والكتابة ببطء .

المخيخ أو الرنح

موقعه وتكوينه :

يقع المخيخ أو الرنح تحت المخ وفوق النخاع المستطيل وخلفه ، وفى أسفل مؤخر الجمجمة . ويتكون مثل المخ من طبقتين : طبقة سطحية سمراء اللون تكثر بها الخلايا ، وبها قليل من التلافيف ، وطبقة داخلية بيضاء اللون وتكثر بها الألياف العصبية .

وينقسم المخيخ ثلاثة فصوص : واحد فى كل جانب ، والثالث فى الوسط ، وهو أصغر من الأولين ، ويسمى بالدودة . وهناك نسيج عصبى عريض يصل جانبى المخيخ أحدهما بالآخر ، ويلتف حول النخاع المستطيل ، ويسمى هذا بالقنطرة .

وظيفته :

يقوم المخيخ بمساعدة المخ فى ضبط العضلات وتنظيم حركاتها ، كى تحفظ توازن الجسم ، فإذا حصل خلل فى المخيخ اضطربت حركات الشخص وسكناته ، وتمايل تمايل الثمل ، ويؤدى المخيخ عمله بطريقة آلية ، ولا يتدخل المخ فى شئونه إلا عند الحركات الإرادية الشعورية ، كالمشى على الحبل ، وتعليم المشى ، ومع ذلك فهو متصل بالمخ والنخاعين اتصالا تاماً .

النخاع المستطيل

موقعه وتكوينه :

النخاع المستطيل فى الحقيقة امتداد للنخاع الشوكى ، فمن الممكن اعتباره جزءا منه ، ويملأ الجزء الواقع أمام المخيخ وتحته فى أسفل الجمجمة وتحت المخ . ويتكون على عكس المخ والمخيخ من مادة عصبية ، بيضاء اللون من الخارج ، سمراء من الداخل ؛ ومعنى هذا أن الخلايا العصبية تكثر بداخله ، وأما الألياف فتكثر فى طبقته الخارجية .

وظيفته :

يقوم النخاع المستطيل بتنظيم الحركات الآلية الداخلية ، كالدورة الدموية ، وعملية التنفس ، والهضم ، والازدراد ، والقىء ، وإفراز اللعاب ، والعرق ، وما إلى ذلك من العمليات الحيوية ، ويسمى مركز التنفس « العقدة الحيوية » التى قد تؤدى إصابتها إلى الموت الفجائى .

وتتصل مراكزه بعضها ببعض اتصالا تاماً ، وبمراكز المخ ، ولذلك يتأثر المخ بأحوال الجسم على العموم ، كما أن النخاع المستطيل يتأثر بأحوال المخ العامة . ويساعد النخاعُ المستطيل فى القيام بوظيفته العظيمَ السمباتوى كما يأتى :

النخاع الشوكى

موقعه وتكوينه :

يملأ القناة الشوكية التى فى العمود الفقرى مادة عصبية تسمى النخاع الشوكى ، ومن الممكن اعتباره أغلظ عصب فى الجسم ، ويبلغ طوله نحو نصف متر .

ويتكون ـ مثل النخاع المستطيل ـ من مادة بيضاء سطحية ، وأخرى سمراء داخلية ؛ فخلاياه العصبية فى الداخل ، وأليافه فى الخارج ، إلا أن المادة السمراء الداخلية تقل بالتدريج حتى تنعدم فى الثلث الأسفل .

وتخرج من كل من جانبى النخاع الشوكى أعصاب تذهب إلى جميع أجزاء الجسم تقريباً ، فتوصله بالمخ والحواس والعضلات .

وظيفته :

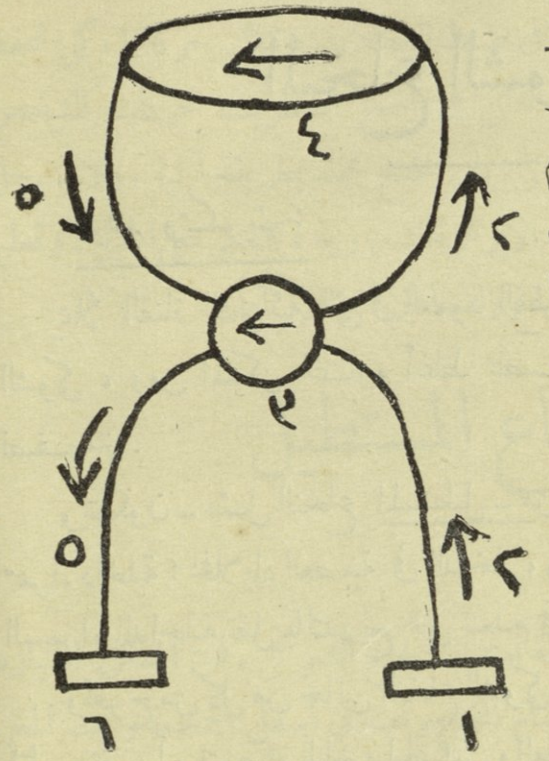
يقوم النخاع الشوكى بالأعمال العكسية وسيأتى الكلام عليها :

الأعصاب

تكون الأعصاب الجهاز الدائرى . والعصب مجموعة من الألياف العصبية المتفرعة من خلايا مختلفة ، وتنقسم الأعصاب ثلاثة أقسام ، وهى :

(١) أعصاب حس أو أعصاب مُرسِلة : وهى التى تحمل الآثار من الحواس ومن باقى أجزاء الجسم إلى المراكز العصبية العليا أو السفلى .

(٢) أعصاب حركة أو أعصاب مرجِعة : وهى التى تنقل الرسائل من المراكز العصبية إلى العضلات . فتقوم هذه بعملها على حسب إشارة المراكز العصبية . (شكل ٧) .



شكل (٧) رسم توضيحى للدورة العصبية
(١) حاسة (٢) عصب مرسل
(٣) النخاع الشوكى (٤) المخ
(٥) عصب مرجع (٦) عضلة

(٣) أعصاب مشتركة أو وصلية : وهى التى توصل المراكز العصبية بعضها ببعض ، أو تقوم مقام أعصاب الحس والحركة ، فقد تكون الرسالة التى تحملها رسالة من مركز إحساس ، وقد تكون من مركز حركة .

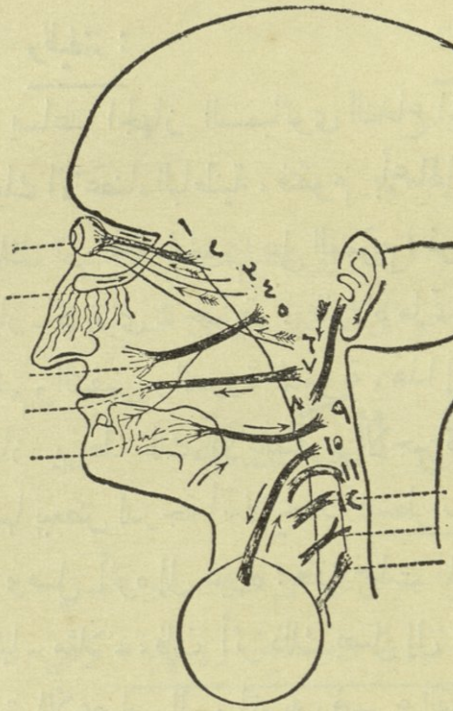
وهذه الأعصاب كلها متصلة بالمجموعة المركزية ، أى بالدماغ أو النخاع الشوكى ، ولذلك تنقسم من هذه الوجهة قسمين : قسم دماغى وقسم شوكى .

فالأعصاب الدماغية اثناعشر زوجاً ؛ ستة منها تخرج من المخ ، وستة تخرج من النخاع المستطيل ، ثم تذهب إلى الحواس والعضلات ، فبعضها عصب حس ، وبعضها عصب حركة ، وبعضها مشترك (شكل ٨)

وأما الأعصاب الشوكية فتخرج من النخاع الشوكى خلال ثقوب على جانبيه واقعة بين الفقرات . وعدد هذه الأعصاب ٣١ زوجاً : ٨ منها عنقية ، و ١٢ صدرية ، و ٥ قَطَنية أو ظهرية ، و ٥ عجزية ، و ١ عصعصى . ولكل عصب من هذه جذران : أحدهما عصب حس ، والآخر عصب حركة . وهذان يلتقيان بعد مفارقتهما النخاع الشوكى بقليل فيكونان عصباً مشتركا ، ولا يلبث أن يتفرع إلى فروع تدق تدريجياً .

وهذه الأعصاب تذهب إلى الجلد ، والحواس والعضلات ؛ ففروع

الحس تذهب إلى الجلد والحواس، وفروع الحركة تذهب إلى العضلات لتأمرها بالحركة عند الطلب ؛ وتُكوِّن الأعصاب الخارجة من أسفل النخاع الشوكى كتلا عصبية تشبه ذيل الفرس ، ولذلك يسميها العامة ذيل الفرس . ومن هذه الأعصاب ما يوصل النخاع الشوكى بالمراكز العليا . ومن ذلك يعلم أن المراكز العليا والسفلى مرتبطة تمام الارتباط .



شكل (٨) يبين الأعصاب
الاثنى عشر الخارجة من الدماغ

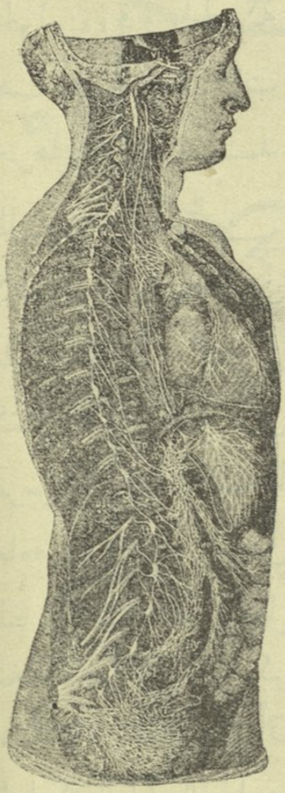
العظيم السمباتوى

تكوينه وموقعه :

يتكون العظيم السمباتوى ، أو المجموعة العقدية من عقد عصبية ممتدة على جانبى العمود الفقرى ، وكل عقدة تتصل بما فوقها ، وبما تحتها بأعصاب بحيث تكوّن هذه العقد والأعصاب ما يشبه حبلين معقدين ممتدين على جانبى العمود الفقرى ، وهذان يلتقيان على مقربة من أسفل العمود الفقرى ، ويكونان حبلا واحداً ، أو سلسلة واحدة .

وتتصل الأعصاب الشوكية بهذه العقد بعد خروجها من النخاع الشوكى بقليل ، وترسل هذه العقد خيوطها وأليافها إلى الأعضاء الباطنية ؛ كالقلب ، والرئتين ، والكبد ، والكليتين ، (شكل ٩) .

وظيفته :


شكل (٩)
يبين العظيم السمباتوى

يساعد الجهاز السمباتوى النخاع المستطيل فى تحريك الأعضاء الباطنية ، فتقوم بأعمالها خير قيام ، وبذلك تتم صحة الجسم على العموم ؛ فوظيفة هذا الجهاز - كما ترى - حيوية ؛ فلولاه ما تمت عمليات الهضم والتنفس والدورة الدموية ، هذا إلى أن ذلك الجهاز يربط تلك الأعضاء والأجهزة الداخلية بعضها ببعض لدرجة أنه لا يحدث اضطراب فى أحدها إلا وصل أثره إلى غيره ؛ فاذا حملت المعدة فوق طاقتها - مثلا - ، فإن أثر ذلك يصل إلى القلب عن طريق الأعصاب السمباتوية ، فيسرع القلب فى الدق فيصل إلى المعدة ما تحتاج إليه من الدم الكافى .

وهذا الجهاز يقوم بعمله بطريقة نظامية آلية ، ولا يرجع إلى المراكز العليا إلا فى أحوال غير عادية ، كما إذا حصل تعب للقلب أو المعدة أو الرئتين ، فإن المخ يتألم لذلك ، ويسعى فى تلافى الخطر .

وبالعكس ؛ أى أن نشاط المخ نشاطاً غير عادى ، قد يؤثر فى هذا الجهاز ؛ مثال ذلك : احمرار الوجه عند الخجل ، واصفراره عند الوجل ، وسوء الهضم فى حالة الحزن . ومن ذلك ترى أن هذا الجهاز متصل بالمراكز العليا والسفلى .
ويظهر الفرق بين هذه الأعصاب وبين الأعصاب الشوكية الدماغية مما يأتى :

الأعصاب السمباتوية :

(١) يغلب على تكوينها المادة السمراء .
(٢) تضبط حركات الجسم اللاشعورية .
(٣) تذهب إلى أعضاء بها عضلات بطيئة العمل ، تتحرك بدون إرادة .
(٤) تنقل الإشارات والآثار ببطء (حوالى ستة أمتار فى الثانية) .

الأعصاب الدماغية الشوكية :

(١) تتكون من مادة بيضاء فقط .
(٢) تضبط حركات الجسم الشعورية .
(٣) تذهب على الأخص إلى الحواس أو إلى عضلات إرادية سريعة العمل .
(٤) تنقل الإشارات بسرعة (حوالى ثلاثين متراً فى الثانية) .

الأعمال العكسية

من الممكن تقسيم الأعمال ـ التى تجرى فى الإنسان ، أو تحصل منه ـ إلى خمسة أقسام : آلية ، وعكسية ، وغرزية ، وعادية ، وإرادية ؛ وهى بالنسبة لظهورها فى الفرد على ذلك الترتيب .

أما الآلية فتشمل الأعمال الدائمة التى تقوم بها الأجهزة الداخلية ؛ كالدورة الدموية ، ودقات القلب ، وعمليتى التنفس والهضم .

والبحث فى هذه الأعمال ليس من موضوع علم النفس إلا بصفة ثانوية ؛ وإنما يبحث عن مثل هذه الأعمال فى علم وظائف الأعضاء .

وأما العمل العكسى ، فهو عمل بسيط ناشىء عن مؤثر خارجى . والغالب أن يحصل بدون شعور الإنسان ، وبدون أن تتدخل فيه إرادته .

أمثلة للعمل العكسى :

(١) ضيق الحدقة عند شدة الضوء .
(٢) إغلاق الجفن عند اقتراب شىء من العين بغتة .
(٣) تحرك الساق عند ضرب ما تحت الركبة .
(٤) بلع الطعام .
(٥) السعال .
(٦) العطس .

(٧) سحب اليد أو الرجل عند الشعور بأذى أولمس شىء غريب الملمس .

ويلاحظ أن الإنسان قد لا يشعر بالعمل العكسى كما فى المثال الأول ، وقد يشعر به كما فى الأمثلة الأربعة الأخيرة .

فائدة العمل العكسى :

من الأمثلة السابقة تعلم أن العمل العكسى مفيد لأنه يحفظ الأعضاء من الخطر كما فى المثالين الأول والثانى والمثال السابع .

ومنها ما يساعد على سرعة العمل كما فى المثال الرابع ، ومنها ما يقصد به التخلص من مواد مضرة أو الدلالة على خلل باطنى ، كما فى المثالين الخامس والسادس .

ويفرق بين العمل العكسى والعمل الآلى بما يأتى : —

(١) أن العمل الآلى باطنى لايحتاج إلى مؤثر خارجى ، أما العكسى فظاهرى أو فى حاجة إلى مؤثر خارجى .

(٢) أن العمل الآلى مركب يشترك فيه أكثر من عضو واحد ، أما العكسى فبسيط .

(٣) أن العمل الآلى مستمر ، أما العكسى فمتوقف على المؤثر .

(٤) أن الغرض من العمل الآلى حفظ الكائن الحى باعتباره كلا لا يتجزأ ، أما العكسى فالغرض منه حفظ عضو واحد من الخطر ؛ ففائدة العمل الآلى عامة ، أما فائدة العمل العكسى فمحلية .

مركز العمل العكسى فى الجهاز العصبى :

لاعلاقة للعمل العكسى العادى بالمراكز العليا التى هى المخ والمخيخ ، وإنما يتعلق على الأخص بالمراكز السفلى ،وهى التى فى النخاعين : المستطيل والشوكى ؛ وذلك لأنه يصدر عن الإنسان عادة بدون إرادة ولا فكر .

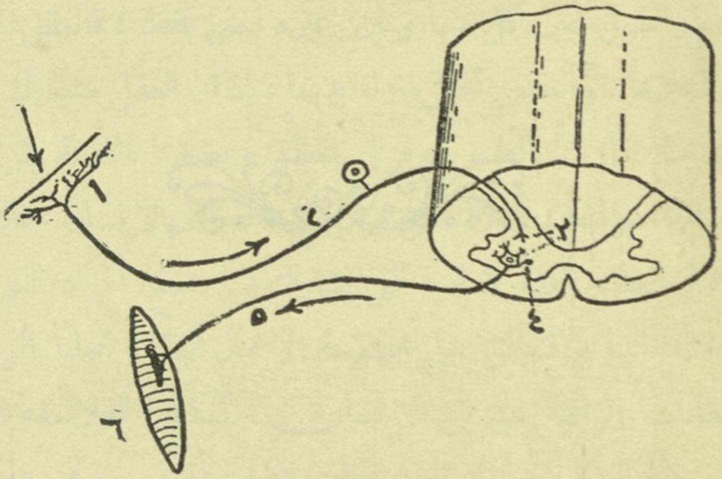
وفى الأحوال التى يتدخل فيها الشعور والإرادة فى العمل العكسى ، ينتقل هذا العمل إلى عمل إرادى ، ويتصل بالمخ اتصالا ما ؛ فالشخص الذى يحاول

ضبط نفسه ، ويسعى في كتم العطس والسعال أمام الناس يحكم إرادته فى العمل العكسى ، وبذلك يشرك المخ فيه .

قوس الانعكاس :

والذى يحصل فى العمل العكسى القسرى ، أن أعصاب الحس تنقل الأثر من العضو المتأثر إلى مركز عصبى فى النخاع الشوكى ؛ فهذا الأثر ينتقل إلى مركز من مراكز الحركةفى النخاع الشوكى ، وهذا يرسل إشارة سريعة عن طريق أعصاب الحركة إلى ذلك العضو المتأثر ، فتقوم العضلات المختصة بالعمل العكسى مباشرة .

ويسمى الطريق الذى يسلكه الأثر - (مبتدئاً من العضو المتأثر وذاهباً بطريق عصب الحس إلى مركز الاحساس ، ثم إلى مركز الحركة ، ثم بطريق عصب الحركة إلى العضو) - قوس الانعكاس ، (شكل ١٠)



شكل (١٠) يبين قوس الانعكاس

(١) إحدى الحواس (٢) إلى النخاع الشوكى (٣) مركز إحساس فى النخاع الشوكى (٤) مركز حركة فيه (٥) إلى العضلة المختصة (٦) العضلة

أما فى حالة العمل العكسى الإرادى ، فان الأثر ينتقل من النخاع الشوكي إلى المخ قبل أن يصل إلى العضو المتأثر.

العمل العكسى الاقترانى أو المعدل :

الغالب فى العمل العكسى أن يكون انفعالا لمؤثر واحد ، ولكن وجد بالتجربة أنه إذا أمكن قرن المؤثر الأصلى بشىء آخر عند وقوع العمل العكسى أمكن وقوع ذلك العمل عندوجود ذلك الشىء الآخر فقط .فكأنه قد أصبح أثراً لمؤثر آخر بالإضافة إلى المؤثر الأصلى لقرن هذا بذاك اتفاقاً .

والمثل الذى يضربونه لذلك ، هو مثال الكلب الذى كان يقدم له الطعام عند دق ناقوس فيسيل لعابه ، فبعد تكرار هذه الحادثة لوحظ أن لعاب الكلب كان يسيل عند دق الناقوس بدون تقديم الطعام له .

* * *

الفصل الخامس

العقل

نظراً لأن علم النفس يبحث عن الأعمال العقلية من حيث مظاهرها وأحوالها ، فمن الواجب على من يدرس علم النفس أن يعرف شيئاً عن العقل من حيث معناه وطبيعته .

والبحث فى معنى العقل وطبيعته ليس من مبتدعات العلم الحديث ، فان القدماء حاولوا تعريفه وذهبوا فيه مذاهب شتى ، كما ذهبوا فى معنى النفس مذاهب متعددة .

ويكاد يكون من المجمع عليه بين علماء النفس فى عصرنا هذا ، أن النفس والروح والعقل شىء واحد لا يختلف أحدها عن الآخر إلا فى الدرجة والمرتبة ، والفرق بين كل منها وبين غيره نسبى فقط ؛ فالعقل أدنى هذه ، والروح أعلاها ، والنفس تحتل منزلة بينهما ، إذ أن العقل مشترك بين الإنسان والحيوان مع تفاوت بالطبع ، وفرق يعظم ويصغر بالنسبة لمرتبة الحيوان فى السلسلة الحيوانية . أما النفس والروح فخاصان بالإنسان ؛ فالنفس تطلق على الأعمال العقلية العليا العادية التى يشترك فيها جميع أفراد النوع الإنسانى العاديين ، أما الروح فتطلق على مجموعة الأعمال العقلية العليا التى تصدر عن ذوى العقليات الراقية من بنى الإنسان ، ككبار الفلاسفة ، والأولياء ، والأنبياء . فأعمال الروح إلى الادراكات الالهية أقرب ، وهى بها أشبه .

وعلم النفس الحديث لا يعترف بوجود كائن يسمى عقلا ، أو نفساً ، أو روحا يمكن إجراء التجارب عليه ، أو ملاحظته وحده ، ولا يقول بأن هناك شيئاً خاصاً موجوداً تصدر عنه الأعمال التى نسميها فى الانسان أعمالا عقلية ، بل إنه لا يكلف نفسه مؤونة البحث فى معنى هذه الأشياء والنظر

فى هل هى موجودة أو لا ؛ لأن هذا البحث لا يفيده شيئاً ، وإنما يعترف بوجود أعمال خاصة لها خصائصها ومميزاتها وقوانينها وليست بأعمال مادية ، بل هى أعمال معنوية تصحبها ، أو تتبعها أعمال ، أو آثار مادية جثمانية . فمجموع هذه الأعمال المعنوية يسمى عقلا ؛ فكل منا يشعر بأنه يحس ، ويدرك ، ويفكر ، ويتخيل ، ويذكر شيئاً وينسى أشياء ، ويصدر أحكاماً خاصة وعامة ، ويصل إلى حقائق كلية ، ويحب شيئاً ويكره آخر ، ويشعر بالآلام تارة وبالفرح أخرى ، ويجد فى نفسه ميلا شديداً إلى عمل من الأعمال ، ونفوراً من أعمال أخرى وهكذا ؛ فهذه هى الأعمال التى نسميها أعمالا معنوية ، ومجموعها هو الذى نطلق عليه اسم العقل ، والبحث فى أصولها والوصول إلى القوانين التى تخضع هي لها هو موضوع علم النفس .

ولا يفهم من ذلك أن هذه الأعمال منعزلة بعضها عن بعض ، لا رابطة بينها ، أو أن كلا منها يحدث باعتباره قائماً بنفسه لا علاقة له بغيره ، فان هذا خطأ محض ؛ إذ من الثابت أن هذه الأعمال تتوارد ويتلو بعضها بعضاً تبعاً لقوانين خاصة .

فمن المجمع عليه أن الحياة العقلية حياة متصلة الأجزاء متينة الارتباط . فلا يمر بخاطرك فكرة ـ أياً كان نوعها ـ إلا لسبب ظاهر ، أو خفى ، أو داع يدعوها . والأفكار ـ إذا تركت وشأنها تسير مسيرها العادى ـ تتبع نظاماً خاصاً يتوقف على تجارب الشخص الماضية ، والمؤثرات التى تمده بها بيئته الخارجية ، أو الداخلية .

فمجموعة الأعمال ، أو الحوادث العقلية يمكن أن تعتبر وحدة متعددة النواحى ، ولكنها مع ذلك وحدة ، أجزاؤها متصلة تمام الاتصال ، ونواحيها مترابطة تمام الترابط .

دلائل وجود العقل :

هناك دليلان على وجود العقل : أحدهما داخلى وهو المخ أو الجهاز العصبى ، والآخر خارجى وهو السلوك .

وللسلوك خصائص هى : -

(١) وجود دافع داخلى نحو العمل .

(٢) استمرار حركة الكائن الحى بقطع النظر عن الداعى لهذه الحركة ، فالصوت المرتفع يزعج الطيور من أوكارها ، فتطير وتستمر فى الطيران حتى بعد انقطاع ذلك الصوت إلى أن تصل إلى مكمن تأوى إليه ، والكلب الذى يرى غريباً وهو يدخل البيت يثور عليه حتى بعد أن يترك الغريب ذلك البيت أو يدخله .

(٣) عدم معرفة اتجاه نشاط الكائن الحى فى سلوكه ؛ فهو دائماً فى تغير ، وليس من الممكن التنبؤ بمدة استمرار النشاط ولا بمقدار قوته أو ضعفه تماماً إلا إذا كنا على علم تام بطبيعة ذلك الكائن الحى وبطرق سلوكه .

(٤) انتهاء حركة الكائن الحى المتجهة نحو جهة واحدة بمجرد حدوث تغير خاص فى حالته ، فتنقطع الحركة الأولى أو تحدث حركة جديدة فى اتجاه آخر ، وذلك مثل اتجاه الطيور نحو مكمن تظن وجوده فى مكان ما ، فان وجدته لجأت إليه وإلا بحثت عن آخر .

(٥) الاستعداد لما عساه أن يطرأ من تغير فى سلوك الكائن الحى أو فى ظروفه ، فالكلب الذى يشعر بقدوم غريب يتحفز للوثوب عليه ، والقط الذى يسمع صوت الفأر ، يقف على باب جحره مستعداً للقبض عليه .

هذه هى مظاهر السلوك الخمسة ، ومن السهل ملاحظتها ، ولا يمكن فهمها بدون فرض العقل .

(٦) وهناك خاصة مكملة لهذه ، ولكن لا يمكن الاعتماد عليها كمظهر من مظاهر العقل ، وهى حدوث تقدم وتحسن فى أثر السلوك إذا كرره الحيوان فى ظروف متشابهة ؛ ومعنى ذلك أن تكرار العمل فى ظروف واحدة يؤدى إلى تقدم فى عمله ، وتحسن فى أثره ، واختصار فى الزمن الذى يستغرقه ؛ وهذا المظهر يتضمن المظاهر الأخرى ، ولكن لا يمكن الاعتماد عليه واعتباره دليلا على وجود العقل ؛ إذ أن تكرار العمل قد يؤدى إلى سهولته بالنسبة إلى الآلات والسيارات مثلا .

(٧) ومن هذه الصفات الست يؤخذ أن للسلوك الحيوانى غرضاً ، وأنه ينتهى بالحصول على ذلك الغرض .

الرابطة بين العقل الحيوانى والعقل الانسانى :

إن دراسة العقل الحيوانى قد أتت على علم النفس بفوائد جليلة ، أهمها : ـ

(١) أنها قد بينت لنا معنى العمل الغرضى أى السلوك ، وبرهنت لنا على وجوده فى جميع الحيوانات .

(٢) أنها قد كشفت لنا الستار عن صفات الطبيعة البشرية ، وبينت لنا أسس تكوينها ، وهى الغرائز التى يمكن ملاحظتها بسهولة وهى تؤدى عملها فى الحيوان بطريقة ساذجة بسيطة . ولقد كان من الصعب فهم الغرائز ومعرفة حقيقتها فى الإنسان لشدة تعقدها بتعقد تكون العقل الإنسانى وارتفاعه فى سلم التطور .

(٣) أنها قد علمتنا الشيء الكثير عن تكوين العقل الحيوانى ، الذى هو بسيط جداً بالنسبة للعقل الانسانى ؛ وبذلك فتح الباب أمامنا لمعرفة العقل الإنسانى والتمكن من وصفه .

(٤) وإلى دراسة الحيوان يرجع الفضل فى معرفة التطور العقلى الحيوانى ، الذى بدأ بعقل الحيوان البسيط ذى الخلايا المتحدة ، وانتهى بالعقل الإنسانى الكامل النمو والتكون .

(٥) ومن هذا كله ظهر لنا أن العقل الانسانى لا يخالف العقل الحيوانى كثيراً ، بل إن ذلك قريب الشبه بهذا ، لدرجة أننا إذا أردنا أن نعرف شيئاً نجهله بالنسبة للعقل الانسانى ، فإننا نستعين على ذلك بدراسة العقل الحيوانى ، ولا سيما عقول الحيوانات العليا القريبة من الإنسان ، كالقردة والكلاب .

(٦) وقد أظهر البحث الحديث أن العقل الانسانى أعلى مرتبة وصل إليها عقل الحيوانات الفقرية ، هذا مع مشابهة فى تكوينه العام لعقول الحيوانات الدنيا من هذه الفصيلة .

وقد تمكن العلماء من حصر أنواع هذه الفصيلة الفقرية ، ووجدوا أن عقولها تكون سلسلة مرتبطة الحلقات ، مبتدئة بالأسماك ، ومنتهية بالإنسان ؛

وقد ظهر فى أثناء البحث أن التطور العقلى فى هذه الفصيلة ليس معناه هدم القديم وبناء هيكل جديد للعقل ، بل معناه الاحتفاظ بالصفات القديمة الرئيسية . وبناء عقول جديدة على أساسها ، بزيادة وظائف جديدة تدل على أن الأعمال العقلية أكمل نوعاً وأمتن تكويناً ، وتطرد هذه الزيادة حتى تصل إلى مرتبة الإنسان ، فهناك يشعر الإنسان بنفسه ويخضع نفسه لإرادته نفسه .

ومن حيث إن التطور العقلى يتبع دائماً التطور العصبى ، ولا سيما تطور المخ فإنا لا نرى مفراً من أن نجزم بوجود رابطة متينة بينهما ، وأن نقول فوق ذلك إن الجهاز العصبى أشبه شىء بآلة يستعملها العقل ويتخذها وسيلة للتأثير فى جميع أجزاء الجسم الأخرى . وبهذه الوسيلة يتوصل إلى التأثير فى العالم الخارجى .

مميزات العقل الانسانى :

ويمتاز العقل الإنسانى بثلاثة أشياء ظاهرة وهى : —

(١) الرغبة فى العلم والمعرفة .

وترجع هذه الرغبة إلى غريزة حب الاستطلاع الظاهرة على الأخص فى الإنسان المتمدين ، وفى الأطفال ؛ فالعقل الإنسانى قرين البحث ، وإنا لنرى كثيراً من الناس يودون الاطلاع على كل شىء والقبض على ناصية كل حقيقة ، ولكنهم بعد ذلك يشعرون من أنفسهم بميل نحو ناحية خاصة من نواحى المعرفة ؛ فمنهم من يميل إلى مجرد المعرفة ، ومنهم من يرغب فى أحد الفنون كالتجارة أو الصناعة ، أو الشعر أو الموسيقى ، أو قيادة الجيوش .

(٢) وبعد أن يحيط الإنسان علماً بالأشياء على حسب ما تسمح له طبيعته وبيئته ، يقبل على هذه الحقائق التى جمعها فيهضمها هضماً ، ويميز بين غثها وسمينها ، ويحاول الوصول إلى الحق . وهذه هى الميزة الثانية التى يمتاز بها الانسان ، وهى تتطلب إعمال مداركه العليا ، واستعمال مقدرته الفكرية إلى أقصى حد ممكن .

ويتبع هذه الميزة القدرة على التعميم ، ووضع القواعد الكلية ، وذلك

بالبحث عن أوجه الشبه بين الحقائق المختلفة ، ومقارنة بعضها ببعض . وميل العقل إلى التعميم طبيعى مثل ميله لكسب العلوم والمعارف . ومرتبة التعميم تأتى بعد مرتبة كسب العلم .

(٣) وبعد أن يشعر العقل بأنه قد وصل إلى عدد كبير من العلوم والقوانين العامة يجد فى نفسه ميلا لإلقاء هذه العلوم والمعارف على غيره من أبناء جنسه وتعليمهم إياها ؛ فالميل إلى التعليم طبيعى أيضاً . وهذا الميل اجتماعى ، بخلاف الأول والثانى فإنهما فرديان . ويلاحظ أن هذا الميل يأتى حينما يبلغ المرء حوالى العشرين سنة ، وهو السبب الأصلى فى ظهور مهنة التربية والتعليم التى أصبحت — على مر الأجيال — مهنة منظمة تقوم بها طائفة خاصة .

العقل والجسم

من المسلم به أن هناك أعمالا مادية ، هى التى نسميها أعمالا جثمانية ، وأعمالا أو أحوالا معنوية ، هى التى نسميها عقلية ، وأن هناك رابطة متينة بين هذه وتلك ؛ ولقد أصبح العلم بتلك الرابطة من الأمور اليقينية التى لا تقبل الشك ؛ وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول إن هناك حياة جثمانية وأخرى عقلية ، وإن الرابطة بين هاتين الحياتين متينة جداً ، فلا يصدر عمل عقلى إلا ويصحبه أثر أو عمل جثمانى ، كما أنه لا يحصل من شخص عمل جثمانى إلا ويصحبه أثر عقلى .

ولوضوح هذه الرابطة ومتانتها صرح (مُونتين) بأن الحياة وحدة لا تتجزأ وما الجسم والعقل إلا ناحيتان لحياة واحدة ووجود واحد .

وتظهر هذه الرابطة فى أننا نحقق رغباتنا بأعمالنا المادية ، وأن آثار وجداننا تظهر على وجوهنا ، وأن شعوراً وجدانياً عنيفاً فجائياً قد يميت ، وأن التفكير مدة طويلة يتعب العقل ، ويعقب الصداع ، ويؤدى إلى المرض ، وأن فكرة سارة قد تشفى عليلا ، فى حين أن أخرى سيئة قد تسبب المرض ، وأن الأمراض العقلية تسبب النحول ، وعدم قيام الأجهزة بوظائفها .

وبالعكس نرى أن التعب الجسمى الناشىء من إجهاد العضلات يضعف قابليتنا لتناول الأعمال العقلية ، وأن استنشاق الهواء الفاسد يؤدى إلى الكسل كما يؤدى إلى فقر الدم ، وأن الأمراض الجسمية تضعف القوة العقلية ، وأن ضربة عنيفة على الرأس قد تسبب الذهول والإغماء ، وأن تناول المواد السامة يعقب التخبط فى القول والفعل والتفكير ، وأن حالة الجسم العامة وكيفية تأدية الأجهزة المختلفة لوظائفها تؤثر فى شعور الإنسان ، ووجهة نظره إلى الحياة من حيث اللذة والألم والتفاؤل والتشاؤم .

على أن الرابطة بين العقل والجسم تتجلى عند ما ننظر إلى نمو الطفل ؛ فإننا نرى حياته العقلية محدودة بحدود حياته الجسمية ؛ أى أن عقله وجسمه يتبادلان النمو بنسبة تكاد تكون واحدة ؛ ولا يفهم من ذلك أن شيئاً يضاف إلى قواه العقلية أو الجسمية من الخارج ، بل معنى ذلك أن جميع القوى الجسمية والعقلية التى ستكون من نصيب الطفل بعد أن يصير رجلا موجودة بالقوة ، وأن كلا منها يخرج من عالم القوة إلى عالم الفعل بنسبة واحدة على حسب استعداده الوراثى من جهة ، وعلى حسب بيئته وتربيته من جهة أخرى ، ولذلك يقول (مُونْتين) : « إننا لا نربى العقل ولا نربى الجسم ، ولكننا نربى رجلا ، فلا ينبغى لنا أن نقسمه إلى قسمين » .

وإذا كان ارتباط العقل بالجسم ظاهراً فإن ارتباطه بالجهاز العصبى وعلى الأخص بالمخ أظهر .

وبرهان ذلك أن تلافيف المخ وكيفية تكوينه تدل على مقدار عقلية صاحبه ، وقد برهنت المباحث (الفسيولوجية) على الحقائق الآتية : —

(ا) أن التطور العقلى تابع لتطور الجهاز العصبى ، وعلى الأخص المخ .

(ب) أن المخ هو مركز الأعمال العقلية ، وأنه المسيطر على باقى أجزاء الجهاز العصبى .

(ح) أن نسبة وزن مخ الإنسان إلى وزنه الكلى أكبر بكثير من نسبة وزن مخ أى حيوان إلى وزنه الكلى .

(ا) أما تطورات الكائنات العضوية وتطورات المخ فيمكن تلخيصها فيما يأتى : —

(١) من كائن حى مكون من نوع واحد من الخلايا إلى كائن متنوع الخلايا .

(٢) من تكوين عام إلى تكوين تتخصص فيه الأجهزة لوظائف مختلفة .

(٣) من كائن حى مكون من البروتوبلاسما (مادة الحياة الأصلية) إلى كائن تتخلله أعصاب تتأثر ، وتحمل الأثر من مكان إلى آخر .

(٤) من جهاز عصبى ساذج ، خال من المراكز العصبية إلى آخر مزود بهذه المراكز .

(٥) من جهاز عصبى مراكزه مضطربة مبعثرة إلى آخر له مراكز رئيسية تضبط الأعمال العصبية كالمخ والمخيخ ، كما هى الحال فى الحيوانات الفقرية .

(٦) من حياة مائية إلى حياة أرضية .

(٧) تخصص المراكز العصبية الموجودة فى سطح المخ وظهور الذكاء .

(٨) تقدم فى تكوين المراكز المخية وارتباط بعضها ببعض ، وكثرة فى عدد هذه المراكز ، مع القدرة على التفكير الراقى ، وعلى الوصول إلى المبادىء والقواعد العامة (التعميم) ، والقدرة على التسيطر النفسى والاجتماعى .

هذه هى التطورات التى حدثت للجهاز العصبى فى السلسلة الحيوانية ؛ وهى تكاد تكون الأطوار نفسها التى تلاحظ فى الجهاز العصبى عند كل فرد إنسانى ؛ فكل فرد يكون فى مبدأ حياته نطفة متحدة الخلايا بدون جهاز عصبى ، وبعد مرور الأيام والشهور ينمو ويصبح له جهاز عصبى ، يكون فى أول أمره ساذجا ناقص التكوين ، ثم يتدرج شيئاً فشيئاً حتى يتم تكوينه عند الولادة ، ولكنه يظل فى التقدم حتى يكبر الوليد ، فينمو معه جهازه العصبى ويصل إلى المرتبة الثامنة ثم إلى التاسعة .

ويصحب هذا التطور العصبى تطور فى حياة الإنسان العقلية وسلوكه ، فهو يكون بعد الولادة خاضعاً للغرائز العمياء ، وتكاد تكون أعماله آلية لا تتغير ، وعلى مر الأيام تقل هذه الأعمال الآلية ، وتحل محلها الأعمال المتنوعة

الخاضعة للفكر ، ولا يكاد يبقى من الأعمال الآلية الثابتة إلا ما كان خاصاً بالمحافظة المباشرة على النفس والنوع .

وحياة المراهق من بنى الإنسان تكاد تكون حياة تغير وتقلب ؛ وبذلك يمتاز الإنسان على غيره من أنواع الحيوانات العليا .

(ب) وأما كون المخ هو مركز الأعمال العقلية فقد ثبت بالتجارب ؛ فإن أى خلل يحدث للمخ يصحبه خلل فى القوى العقلية يختلف باختلاف الجزء المصاب من المخ ؛ مثال ذلك أن ضربة شديدة على مؤخر الرأس قد تؤدى إلى العمى ، وأن أى ضرر يحدث للجزء الأعلى من الرأس قد يؤدى إلى اختلال فى الشعور ، لدرجة يفقد معها المصاب شخصيته ، ويكتسب شخصية ثانية ، فتتغير وجهة نظره نحو بيئته ، فيكره ما كان يحب ، ويحب ما كان يكره . وأن إتلاف الجزء الأسفل من العارضين يؤدى إلى اضطراب فى القدرة على الكلام بسبب العجز عن ضبط أعضائه .

فهذه الحقائق وأمثالها تبرهن على أن المخ هو العضو المسيطر على جميع أجزاء الجسم ، وأنه هو الذى يؤثر فيها كلها بوساطة الأعصاب التى تتخللها جميعها ، وتوصل أوامره إليها . وهذا يدل على أن المخ هو مركز الأعمال العقلية .

ولأهمية المجموعة العصبية على العموم ، والمخ على الخصوص ، يقول أحد علماء التربية : « إننا لو لم نرب الجهاز العصبى ، ما تيسر لنا القيام بمعظم الأعمال التى نقوم بها » .

(حـ) أما زيادة حجم مخ الإنسان ووزنه بالنسبة لوزن جسمه فقد ثبت بالتجارب أيضاً ، فإن نسبة ثقل مخ الوليد إلى ثقل جسمه هى سُبع ، وهذه النسبة تصبح واحداً على ثمانية عشر بعد ثلاث سنوات ، وواحداً على خمسة وأربعين فى سن البلوغ . ومتوسط نسبة الثقل هذه فى القردة هى : واحد على تسعة وعشرين . وهذا الفرق الظاهر يبين لنا السبب فى أن القرد وأقل أفراد الإنسان منزلة يختلفان فى المقدرة العقلية أكثر مما يختلف أقل أفراد الإنسان

عن أعلاهم فى المقدرة العقلية ؛ أى أن نسبة ذكاء القرد إلى ذكاء الطفل أقل بكثير من نسبة ذكاء الطفل إلى الفيلسوف .

فالرابطة بين الجسم والعقل ظاهرة لا نزاع فيها ، والرابطة بين العقل والمخ أظهر . ولقد كان من نتائج التحقق من هذه الرابطة أن أوجب المربون الأمور الآتية : —

(١) تربية الحواس وتقويتها كى يؤدى ذلك إلى تقوية العقل .

(٢) تغيير حالة المريض العقلية بأية وسيلة ، وإدخال السرور عليه بأية طريقة ؛ فإن ذلك كثيراً ما يؤدى إلى الشفاء من أمراض عقلية وجثمانية . ولقد بلغ من تمسك طائفة « العلماء المسيحيين » بهذه العقيدة أن حرموا على أتباعهم الذهاب إلى الأطباء ، وحاولوا علاج مرضاهم مهما كان نوع مرضهم بنوع من العلاج يسمى « المعالجة بالعقيدة » . وعلم النفس التحليلى ، وعلم العلاج النفسانى يوفيان هذا الموضوع حقه .

(٣) تحسين بيئة النشء المادية إذا أريد تقوية عقولهم ، فلا بد من أن يتناولوا المقدار الكافى من الطعام المغذى ، وأن يشربوا الماء النقى ، ويلبسوا الملابس الصحية ، ويستنشقوا الهواء النقى ، ويقوموا بألعاب رياضية منظمة لتقوى أجسامهم ، فتقوى عقولهم ، ومن ثم قيل « العقل السليم فى الجسم السليم »

(٤) يقول فريق من علماء التربية : إن التربية يجب أن تتكون من تزويد النشء بالأفكار الصحيحة ، بحيث لا يدور بخلدهم فكرة سيئة ، وبذلك تكون أفكارهم صالحة ، فيؤدى ذلك إلى سلامة عقولهم . وهذا الفريق يميل إلى أن يقول : « الجسم السليم يتبع العقل السليم » بعكس ما قال غيرهم .

نظريات العلاقة بين الجسم والعقل

هذا ، ولوضوح الرابطة بين العقل والجسم ، أخذ العلماء والفلاسفة منذ العصور القديمة يبحثون عن علاقة أحدهما بالآخر ، وقد اختلفوا فى ذلك اختلافاً كبيراً ، وذهبوا فيه مذاهب شتى ، أهمها : —

مذهب الثنائيين

ومعنى هذا المذهب القول بوجود الحياة الجسمية والحياة العقلية معاً . وقد اختلف الآخذون بهذا الرأى فيما بينهم .

(١) فمنهم من يقول بأن كلا من العقل والجسم له وجود ذاتى مستقل ، وإن كان كل منهما يؤثر فى الآخر ؛ فالعقل له وجود خاص ، ولكنه مع ذلك يؤثر فى الجسم ، كما يحصل عند صدور الإرادة مثلا ، كما أن الجسم يؤثر فيه ، كما فى حالة الإحساس ، فإن الحواس تنقل إلى العقل الإحساسات المختلفة من العالم الخارجى ، وتوصلها إليه بوساطة أعضاء الحس . وهذه هى نظرية التفاعل .

(٢) ومنهم من يقول بأنه مع كون كل من العقل والجسم له وجود ذاتى مستقل ، فإن كلا منهما يحيا حياة مستقلة ، ولا علاقة له بالآخر . وكل منهما يشق طريقه فى الحياة ، ويتبع قوانين خاصة به ؛ فيكونان مثل قطارين سائرين فى اتجاه واحد ، بسرعة واحدة ، على خطين حديديين مختلفين . ولكنهما متوازيان تمام التوازى . أو مثل طيارتين طائرتين معاً ، بسرعة واحدة ، إلى جهة واحدة ، فى سطحين متوازيين تماماً ، وليس لإحداهما علاقة بالأخرى . وهذه هى نظرية التوازى .

مذهب الماديين

ومعناه القول بوجود المادة ، أو الجسم وحده ، أما العقل فلا وجود له بدون الجسم ، فلا يعتبر كائناً قائماً بنفسه . وقد انقسم أصحاب هذا الرأى فريقين :

(١) فمنهم من يقول بأن الأعمال التى نسميها عقلية ما هى إلا وظيفة من وظائف الجهاز العصبى ، وعلى الأخص المخ ، وأكبر برهان لهم على ذلك الرابطة المتينة التى بين الجهاز العصبى وبين الأعمال العقلية كما سبق ، وأن كل عمل عقلى يصحبه عمل جسمى مهما كان خفياً ، وبالعكس ؛ أى أن كل عمل جثمانى يترك أثراً عقلياً ، وأن الأعمال العقلية مهما بلغت منزلتها ما هى إلا آثار لمؤثرات وتجارب ماضية وحاضرة داخلية ، أو خارجية ، وإننا إن لم نشعر بتلك المؤثرات فذلك لخفائها علينا ، وبعدها عن ذاكرتنا ، وبعبارة أخرى يقول هؤلاء : إن العقل ما هو إلا صفة من صفات الجسم الحى . ويسمى هذا المذهب المذهب الفسيولوجى .

(٢) ومن الماديين من يقول بأن الأعمال التى نسميها عقلية ماهى إلا أعمال عرضية ، أو نتائج قهرية تحصل عند قيام الجسم بوظائفه الأخرى . ويشبهون الجسم بالآلة ، والأعمال العقلية بالبخار « العادم » ، أو الزيت ، أو الشحم ، أو قطرات المياه التى تسقط من الآلة . وأصحاب هذا الرأى يقولون بأن الإنسان قد يحيا حياة مرضية بدون تلك الأعمال العقلية العليا التى نسميها إدراكا وتخيلا ، وهكذا . ويحاولون أن يفسروا مثل هذه الأعمال بأنها آثار (فسيولوجية) ، أو (فيزيقية) يمكن إرجاعها لقوانين الطبيعة والكيمياء . فيقولون مثلا إن الأعمال العقلية نتيجة حركات ذرات المادة . أو أنها حركات تيارات من النشاط المادى الموجود فى العالم المحدق بنا . وهذا المذهب هو المذهب الآلى ، أو الإبيفنومنى ، أو مذهب الظاهرة العرضية .

المذهب الروحانى

ومعنى ذلك القول بوجود العقل فقط ، أما الجسم فلا وجود له فى الخارج ؛ ذلك لأننا لا نعرف شيئاً عن الجسم إلا بالعقل ؛ فالعقل هو الكائن الموجود بالفعل ، الذى لا شك فى وجوده ، أما الجسم فلا وجود له إلا فى الذهن ، وما هذه الأجسام التى نراها فى الخارج إلا صور وهمية لتلك الحقائق الذهنية التى تكوِّن العقل .

مذهب التشكك

لقد كان هناك فريق من الفلاسفة يسمون طائفة المتشككين ، أو اللاأدريين ، الذين لا يعترفون بوجود شىء ، وإذا سئلوا عن شىء ما ، يقولون لاندرى عنه شيئاً ؛ وإنما دعاهم إلى ذلك الرأى عدم وثوقهم بحجة الحس ، وصعوبة الوصول إلى حقيقة ثابتة بالبراهين الدامغة التى لايمكن نقضها . وأكبر دليل لهم على ذلك اختلاف الفلاسفة وكثرة المذاهب الفلسفية المتناقضة ، وقد كان من هؤلاء الإمام الغزالى ، ولكن الله تعالى نجاه من هذه الحالة ، فصار من أهل المعرفة اليقينية ، وكذلك كان منهم (ديكارت) الفيلسوف الفرنسى الشهير ، ولكنه خرج من شكوكه بطريقة علمية ابتدعها بعد أن كان لا يثق بشىء مطلقاً حتى بوجوده ؛ وقد كان مفتاح خروجه من هذه الشكوك تحققه من كونه يفكر ؛ وإليه تعزى العبارة الشهيرة وهى : « أنا أفكر فأنا موجود » ، فكان تحققه من وجوده سبباً لزوال التشكك وداعياً للبحث على حسب قواعد علمية وضعها لنفسه .

هذه هى أشهر الآراء المختلفة التى ارتآها الفلاسفة فى العلاقة بين العقل والجسم ، ذكرناها لك على حسب ترتيب الأرجحية ، فأرجحها أولها وهو أكثرها أنصاراً ، ويميل المسلكيون إلى المذهب المادى الأول . أما باقى المذاهب فتكاد تكون منعدمة .

الفصل السادس

الغرائز

تمهيد

الصفات الموروثة والصفات المكتسبة :

تعرف أن لكل منا صفات خاصة ، بها يعرف ويتميز عن غيره من أبنا جنسه ، وأن له بجانب هذه صفات عامة مشتركة بينه وبين غيره .

وإذا بحثنا فى هذه الصفات : الخاصة والعامة ، وجدناها لا تعدو أحد أمرين ؛ فهى إما موروثة ، وإما مكتسبة ؛ فالصفات الموروثة هى التى يأخذه المرء عن آبائه وأجداده الأقربين والأبعدين ، والمكتسبة هى تلك التى يأخذه عن بيئته ، ويتصف بها بعد التجارب العدة ، التى تتاح له فى حياته .

وللصفات الموروثة علامات هى : —

(١) أنها تظهر بعد الولادة مباشرة ؛ فكل صفة يتصف بها الطفل ، وجميع الأعمال التى يقوم بها ، أو تقع منه بعد ولادته مباشرة ، لا بد أن تكون فطرية وراثية ، لأن الطفل فى ذلك الوقت يكون بعيداً عن التأثر ببيئته ، ومن المستحيل أن يكتسب شيئاً من الصفات وهو لا يزال فى أحضان أمه ؛ ومن هذا القسم جميع الأعمال الآلية الباطنية ، كحركات التنفس ، والدورة الدموية ، وأعمال هضم الطعام ، وافراز العضلات .

(٢) أنها تصدر من الإنسان بدون سابق تجربة أو تعلم ؛ فكل عمل يجد الإنسان فى نفسه ميلا إليه ، ويرى نفسه مندفعاً نحوه بدون أن يرشد إليه ، لا بد أن يكون وراثياً ، وذلك مثل ميل الطيور إلى الطيران بعد أن تنمو أجنحتها ، وميل الولد إلى اللعب بعد أن يكبر .

(٣) أن تكون مشتركة بين جميع أفراد المجتمع أو الأسرة التى ينتمى إليها الفرد ـ إلا إذا قام البرهان القاطع على أنها مكتسبة ـ ؛ فصفات الإنسان الشائعة بين جميع أفراد النوع الإنسانى ، والصفات التى يشترك فيها جميع أفراد جنس من الأجناس البشرية ، والصفات العامة بين جميع أفراد أمة من الأمم ، والصفات التى يتصف بها جميع أفراد أسرة ما ؛ كل هذه لابد أن تكون وراثية .

وإنما قلنا ـ إلا إذا قام البرهان القاطع على أنها مكتسبة ـ لتخرج الصفات المشتركة التى يتناولها الخلف عن السلف ، وتأخذها الجماعات عن غيرها بطريق الوراثة الاجتماعية ، كما هى الحال فى التدخين عند الملايو ؛ فإنه قد ثبت أن هذه العادة مجلوبة أتت لهم ، وشاعت فيما بينهم بعد كشف أمريكا ، فهذه ليست وراثية ، وكذلك العقائد الخرافية المتداولة بين الناس ، والتكلم بلغة البلاد الوطنية .

ومن المسلم به الآن أن الصفات الموروثة ترجع إلى تكوين جسمى ووراثى أيضاً ، كما سبق فى الكلام على الرابطة بين الجسم والعقل .

والأعمال الفطرية الوراثية تشمل : ـــ

(١) الأعمال الآلية .

(٢) الأعمال المنعكسة .

(٣) الإحساس المجرد الذى تقوم به الحواس قبل أن يفهم له معنى ، وسيأتى تفصيل ذلك .

(٤) الوجدانات البسيطة ، كالخوف ، والغضب ، والفرح ، والحزن .

(٥) النزعات الفطرية العملية المتصلة بتلك الوجدانات ، كالبكاء ، والضحك ، والالتفات إلى المؤثرات الجذابة ؛ وعن هذه تنشأ ميول خاصة لأعمال أو فنون دون أخرى .

ومن هذا القسم الأخير الأعمال المسماة بالأعمال الغرزية .

تعريف الغريزة :

العمل الغرزى هو الذى يصدر عن غريزة من الغرائز . وقد اختلف

العلماء فى تعريف الغريزة ، فمنهم من يقول بأنها : —

(١) ميل فطرى يحمل الحيوان على عمل أو أعمال خاصة عند ظهور مؤثر خاص .

ومنهم من يقول إنها : —

(٢) سلوك فطرى خاص ، يقوم به الحيوان فى ظروف خاصة .

ويعرفها الأستاذ (مَكْدُوجُل) ، الذى يعتبر أكبر حجة فى الغرائز ، بأنها :

(٣) حالة فطرية نفسية جسمية تحمل صاحبها على : —

ا — إدراك شىء أو أشياء من نوع خاص والالتفات إليها .

ب — انفعال وجدانى معين ينشأ عن ذلك الإدراك .

ح — القيام بعمل خاص ، نحو الشىء المدرك ، أو على الأقل الشعور بميل نحو هذا العمل .

فغريزة الهرب مثلا ، معناها استعداد موروث جسمى عقلى ، يحمل الإنسان على أن يراقب عدوه ، حتى إذا ما اقترب منه ، وحمل عليه ، وكان أشد منه قوة ، شعر بحالة وجدانية خاصة هى الخوف ، ثم جدّ فى الجرى لينجو من شر هذا العدو المهاجم .

ومن تعريف الغريزة ، ومن هذا المثل ، نرى أن الغريزة تشمل جميع مظاهر الشعور الثلاثة ؛ فرؤية العدو ومراقبته هى مظهر الإدراك ، والشعور بالخوف هو مرتبة الوجدان ، والفرار طلباً للنجاة هو مرتبة النزوع أو العمل .

وكذلك يقال فى غريزة المقاتلة عند القط مثلا : فإنها تحمله على مراقبة الفأر حتى إذا ما رآه سُرّ لرؤيته ، ثم وثب وقبض عليه وأخذ يمثل به . وغريزة الأبوة عند الإنسان تحمله على أن يفكر فى صالح ولده ، ويسر لرؤيته ، ويسعى فى تربيته . وهذه الغريزة نفسها هى التى تدفع الطائر إلى اختيار مكان العش ، وإلى جمع الأعشاب اللازمة له ، وإلى العطف على أفراخه .

العمل العكسى والعمل الغرزى :

يرى بعض العلماء — وخصوصاً المسلكيين منهم — أن العمل الغرزى ما هو

إلا سلسلة من الأعمال العكسية والآلية ، وإن كان من الصعب علينا أحياناً إدراك الرابطة بين حلقات هذه السلسلة ، وملاحظة تبعية بعضها لبعض .

فالرضاع مثلا - الذى يقال عنه إنه عمل غرزى - يمكن إرجاعه إلى أعمال منعكسة ؛ إذ أن فم الطفل حينما يحس بالثدى يقبض عليه ويلتقمه مباشرة ، ثم إن عمليات التنفس المتكررة تساعد الطفل على امتصاص اللبن ، وذوق اللبن يحمله على الاستمرار فى امتصاصه حتى يشبع ، وما هذه إلا أعمال منعكسة يتلو بعضها بعضاً فى رأى هؤلاء . والشخص الجائع يرى الطعام فتمتد يده اليه ، ثم يأخذ منه جزءاً ويضعه فى فمه ، فبمجرد وصوله إلى فمه يندفع لمضغه ، ومتى تم مضغه ازدرده ، وهكذا حتى يحصل على حاجته من الطعام ، وهذه أيضا أعمال منعكسة .

وقد تصدى هؤلاء العلماء لعدة أعمال يعتقد غيرهم أنها غرزية فحللوها بهذه الطريقة ، فوجدوا أن كلا منها يتكون من أعمال منعكسة .

ولكن معظم العلماء لا يعترفون بصحة هذه النظرية فى تفصيلاتها ؛ ذلك لما يرون من فروق كثيرة بين العمل المنعكس والعمل الغرزى ؛ وأهم هذه الفروق .

(١) أن العمل العكسى بسيط يقوم به عضو واحد ، أما الغرزى فمركب قد يقوم به الجسم كله .

(٢) أن العمل العكسى لا يتوقف إلا على مؤثر خارجى ، أما الغرزى فله دافع فطرى داخلى ، ومشجع أو مستميل خارجى كما ترى فى المثالين السابقين .

(٣) أن العمل العكسى يحدث بعد تسلط المؤثر مباشرة ، أما الغرزى فيتوقف على الدافع الداخلى ، والمشجع الخارجى ، بل إن الحيوان كثيراً مايتراخى فى القيام بالعمل الغرزى مع توفر الأمرين ، كما فى غريزة الهرب ؛ فإن الإنسان إذا رأى العدو مقبلا وشعر بالخوف منه ، وهمّ بالفرار من وجهه قد يتباطأ لينظر أين يختفى ، وكيف يذهب إلى مختفاه .

(٤) أن الغرض من العمل المنعكس حفظ العضو المختص فقط ، أما الغرض من العمل الغرزى لحفظ الكائن الحى باعتباره كلاً لا يتجزأ .

(٥) أن الغالب فى العمل العكسى أن يحصل بدون إرادة وقد يحدث بدون شعور كما سبق . أما العمل الغرزى فيصحبه شعور دائماً ، وكثيراً ما يكون ناشئاً عن إرادة أيضاً . فالطفل الذى يولع باللعب يشعر بأنه يلعب ، وقد يحكّم إرادته فى اللعب فيهيء الأسباب ، ويقرر نوع اللعب الذى يتناوله .

(٦) والفرق السابق يؤدى إلى فرق آخر ؛ وهو أنه ليس من الممكن تعديل العمل المنعكس المحض ، أما العمل الغرزى فمن الممكن تعديله ، بل قمعه ، أو تغيير مجراه .

فهذه الفروق توجب علينا أن نتمسك برأى القائلين بأن العمل الغرزى أعلى مرتبة من العمل المنعكس ، وتحملنا على الاعتقاد بأن الإنسان ليس - كما يقول الماديون - « ألعوبة » فى يد الظروف تحركه كيف تشاء ، ولا « آلة » تؤدى عملها بطريقة آلية كما يقول الآليُّون .

منشأ الغريزة :

كان الفلاسفة فى الزمن الماضى يعتقدون أن الغرائز تخلق فى كل فرد من أفراد الإنسان دفعة واحدة ، كل على حدتها ؛ لا تحتاج إلى تجربة ، ولا تتوقف على عوامل خارجية .

ولكن شيوع غريزة أو غرائز خاصة بين جميع أفراد فصيلة حيوانية ما يحملنا على القول بأنها وراثية .

ودراسة تاريخ الإنسان والحيوان تجعلنا نعتقد بأنها تكونت تدريجياً على مر القرون والعصور . فمن المقطوع به الآن أن الغرائز الإنسانية والحيوانية تطورت تطور الإنسان والحيوان ، ولكن العلماء اختلفوا فى ذلك .

(١) فذهب (لامارك) العالم الطبيعى الفرنسى (١٧٤٤ — ١٨٢٩) وأتباعه إلى أن تغير البيئة يحمل الحيوان على تغيير سلوكه ليناسب البيئة الجديدة ، فإذا

اتبع الحيوان السلوك الجديد ردحاً من الدهر ، واتبعه نسله من بعده ، فإن ذلك يؤثر فى تكوينه الجسمى بما فى ذلك المجموع العصبى وعلى الأخص المخ ؛ وهذا التأثر ينتقل من الأصل إلى الفرع ؛ أى أنه يصبح وراثياً . فالغرائز ـ على هذا الرأى ـ أعمال أو ميول مكتسبة أصبحت عادية ثم صارت على مدى الدهور وراثية .

ولكن (داروِن) (١٨١٩ — ١٨٨٢) وأتباعه يقولون: إن تغير السلوك لم يكن بتأثير البيئة ولا تبعاً لتغيرها ، ولكنه راجع إلى المصادفة ؛ ومعنى ذلك أن فرداً أو أفراداً من فصيلة ما ينشأ بالمصادفة مستعداً استعداداً جسمياً أو عقلياً لمكافحة بيئته والتغلب عليها وعلى طوارئها ، فبناء على قاعدتى « الاختيار الطبيعى » و « بقاء الأصلح » يبقى هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد . فى حين أن غيرها مما ليس عنده ذلك الاستعداد الضرورى ينقرض (١)

والفرق بين النظريتين ظاهر ؛ إذ أن أصحاب الرأى الأول يشترطون مرور زمن طويل على التغيير فى السلوك التابع لتغير البيئة حتى يصبح وراثياً غرزيا ، أما أصحاب الرأى الثانى فلا يشترطون ذلك ، ويقولون إن التغير يحصل فجأة بطريق المصادفة ، وبذلك يصبح وراثياً ؛ أى أن نسل الحيوان الذى تغير سلوكه ينشأ وعنده استعداد فطرى لأن يسلك مسلك أصله .

وهذا الخلاف قد أدى (مكدوجل) إلى القيام بتجارب على الفيران لمعرفة مقدار ماينتقل بالوراثة من الصفات المكتسبة بالمران المستمر ، فوجد أن بدء التحسن يظهر بعد ٢٣ سلالة أو نسلا ؛ ويعرف هذا المذهب بمذهب (نيولامارك) أو مذهب لامارك الحديث .

فائدة الغرائز :

إن الغرض من العمل الغرزى على العموم هو حفظ الحيوان وبقاء

---

(١) ولقد ضرب الأستاذ (طومسون) مثلا لذلك عن الظباء قائلا : إن الظباء ليست أسرع عدواً من الأسود ؛ لأنها خلقت كذلك ، بل إنها كانت فى أول الأمر مختلفة فى السرعة ، فكانت الآساد تفترس البطىء ، ويفر السريع من وجهها فكان أصلح للبقاء .

النسل ؛ ذلك لأن الحيوان الذى لا يسعى لبقائه ومصلحته هالك لا محالة
سبيل تنازع البقاء . والحيوان المزود بغرائز تودى بحياته ، وتقوده إلى هلا
سرعان ما يفنى وينقرض . فالغرائز لابد أن تكون مفيدة للحيوان . والأع
الغرزيه النافعة للحيوان المؤدية لبقائه تتأثر : (١) بتكوينه الجسمى
(٢) بالبيئة التى يعيش فيها . (٣) بدرجة نموه الجسمى وأحواله الجسمية العام
(٤) بالسن التى وصل إليها ، (٥) بغرائز أبويه ؛ ومعنى ذلك أن العـ
الغرزى لا يكون مفيداً للحيوان إلا إذا كان ملائماً لتكوينه الجسمى ، موا
للبيئة التى يسكنها . مناسباً لأحواله الجسمية العامة ، وللسن التى وصل إليه
متمماً للأعمال الغرزية التى يقوم بها أبواه نحوه ، وإليك بيان ذلك :

(١) إن العمل الغرزى لايكون مفيداً للحيوان إلا إذا كان ملائماً لتكو
الجسمى ، وإلا كان سبباً فى هلاكه . فلو كان عند الكلاب مثلا ميل غرز
نحو الغوص فى الماء لهلكت ، ولو كان عند الأسماك ميل غرزى إلى القفز
اليابسة لفنيت ، ولو كان الأرنب البرى يميل بطبعه إلى المقاتلة لانقرض
وانقرض نوعه معه .

(٢) إن البيئة التى يقيم فيها الحيوان تكيف عمله الغرزى ، وتحدد فائدته
فالطيور الشمالية تهاجر إلى الجنوب حينما يشتد البرد ، والجنوبية تهاجر
الشمال عند اشتداد الحر ، والحيوان الذى لا تناسبه رطوبة الجو يأوى بغريز
إلى الأماكن الجافة ، والذى لا يناسبه الجفاف يأوى إلى الماء .

(٣) ويلاحظ أن العمل الغرزى لا يكون مفيداً فى جميع الأوقات ،
إن فائدته مقصورة على أوقات خاصة ، وعلى وجود أحوال جسمية تد
إليه ؛ فالحيوان الذى يميل بغريزته إلى الطعام عند الشبع ، وينفر منه ع
الجوع هالك لا محالة . والظبى الذى قد ينزع إلى النطاح بعد ظهور قر
مباشرة بدلا من الانتظار حتى ينمو ويكمل تكوينهما يعرض نفسه وفصيل
للخطر ، ثم الفناء العاجل .

(٤) ونشاهد أن فائدة العمل الغرزى تظهر فى الوقت المناسب ؛ فالحيو

الصغير لا يحتاج إلى الغرائز التى يحتاج إليها ذلك الذى يكبر ، ويعتمد على نفسه فى المحافظة على حياته ، والبحث عن طعامه .

(٥) وقد وجد بالملاحظة أن الحيوان عند ولادته لا يحتاج من الغرائز إلا إلى مايكمل غرائز والديه فى سبيل حفظ كيانه ، وحصوله على القوت ، وهذا هو السبب فى أن أفراخ العصافير تفتح أفواهها حينما يصل أحد أبويها حاملا الطعام فى فيه ، وذلك لأن كبار العصافير تميل بغريزتها إلى جمع الطعام وتلقيمه لأفراخها . أما أفراخ الدجاج فإنها تذهب إلى الطعام وتحاول التقاطه بأنفسها . لأن الدجاجة تبحث عن الطعام حتى إذا ما وجدته أرشدت أفراخها إليه . ولهذا السبب نفسه لا يحتاج الطفل بعد الولادة إلا إلى غرائز قليلة جداً ؛ إذ أن أبويه يسدان حاجاته ، ويسعيان فى صالحه حتى يكبر ويقوى ، فتظهر غرائزه المختلفة فى عصورها المناسبة لها كما سيأتى :

خصائص الغرائز :

قد ذكرنا لك فيما مضى الفروق التى بين الأعمال الغرزية والأعمال المنعكسة ، والآن نود أن نبين لك أن للغريزة على العموم خصائص ومميزات تؤخذ من تعريفها ومما ذكرناه لك فى فائدتها . وهذه الخصائص على الإجمال هى : —

(١) أنها فطرية تنتقل إلى الحيوان بطريق الوراثة الفردية عن آبائه وأجداده .

(٢) أنها تحمل على عمل خاص يقوم به الحيوان بدون سابق تجربة أو تعليم .

(٣) أن ظهورها متوقف على ظهور مؤثر ، أو مؤثرات خارجية .

(٤) أنها ضرورية لبقاء الفرد والنوع الذى ينتمى إليه .

(٥) أن العمل الغرزى محدود يتأثر بالتكوين الجسمى ، والبيئة ، والسن ، وأعمال الأبوين الغرزية .

الغرائز الإنسانية :

هذا من حيث الغرائز على العموم ، أما من حيث الغرائز الإنسا
فنذكر لك المميزات الآتية : —

(١) أن الغرائز الإنسانية ليست محدودة ، ولكنها مرنة قابلة للتغيي
ذلك لأن ذكاء الإنسان وإرادته يتدخلان فى أعماله الغرزية ويغيرانها لتناس
البيئة التى يعيش فيها . أما غرائز الحشرات والحيوانات السفلى فجامدة محدود
تصدر عنها أعمال محدودة لا تكاد تتغير .

(٢) ويلاحظ أن الغرائز الثابتة المحدودة تظهر ناضجة بعد الولادة مباشر
كما هى الحال فى غرائز الحشرات والحيوانات السفلى . أما غرائز الانس
فلا تظهر كلها بعد الولادة ، وما يظهر منها بعد الولادة ، وفى العصور المتأخ
لا يكون ناضجاً ؛ ذلك لأن المجموع العصبى للطفل لا يكون كامل النمو حينئذ
وإنما ينمو شيئاً فشيئاً . وكلما نما ظهرت ميول غرزية واحداً بعد آخر ، ويست
ظهورها يتخللها فترات إلى سن المراهقة . وبظهورها ونموها يظهر أثر
فى الحياة . ويصحب نموها نمو الذكاء الذى يكون له أثر كبير فى قيادته
فتكون هى بمثابة القوى الدافعة إلى العمل ، ويكون الذكاء بمثابة القا
المرشد لها .

(٣) أن الميل الغرزى فى الحيوان على العموم أعمى ، لا يصحبه فكر و
روية ، ولا تدل الأعمال الحيوانية الغرزية على ذكاء وتبصر مهما بلغت م
الإتقان والإحكام . وهذا ظاهر فى غرائز الحشرات والحيوانات السف
على الأخص . ولكن الإنسان بذكائه وإرادته يتحكم فى العمل الغرزى فيكي
ويوجهه حيث يشاء ، فهو لا يطيع الدافع الغرزى إطاعة عمياء ، ولا يقو
بعمله الغرزى بدون تبصر ولا روية ، وذلك يظهر على الأخص عند اتسا
المجال للاختيار ؛ ولذا كانت أعمال الإنسان مقياساً لذكائه ، أما أعمال النح
والنمل مثلا فليست دليلا على الذكاء والتبصر .

(٤) هذا وإن الأعمال الغرزية الإنسانية لا تتغير فقط ، ولكنها تقو

بالمران والدربة ، وتعدد الفرص المثيرة لها ، وتضعف وتكمن بالإهمال . ومثلها فى ذلك مثل العضو الذى يقوى بالتمرين ويضعف بالإهمال . أما الغرائز الحيوانية فإنها لا تقوى بالتمرين ، فقد ظلت النحل تقوم بصنع العسل من يوم أن خلقت ، ولم يلاحظ أنها وصلت إلى طريقة أحسن من الطريقة التى اتبعتها ، ولا تزال تتبعها حتى الآن .

(٥) أن الميول الإنسانية تظهر فى أوقات دون أخرى ، أى أنه لها عصوراً خاصة تظهر فيها ، وعصوراً تقوى فيها ، فاذا لم يلتفت إليها فى عصر ظهورها وقوتها ، فقد يكون من العبث محاولة إيقاظها بعد خمودها . فالطفل الذى لا يجيب داعي الغريزة الاجتماعية ، ولا يقوم بعمل نافع لمجتمعه عند ظهور هذه الغريزة ، قد لا يكون عضواً نافعاً للمجتمع بعد أن يكبر ، وقد لا تكون عنده عاطفة قوية تحمله على الرأفة بالناس حينما يصبح رجلا .

(٦) أن الميل الغرزى الإنسانى قد تثيره بعض الحوادث أو الذكريات أو الأشياء التى لم تكن من المؤثرات الأصلية ، ويؤيد ذلك التجارب ؛ ألا ترى أنك إذا رأيت صورة صديق لك تأثرت لرؤيتها ، وشعرت بعطف وحنان يكاد يكون مماثلا لما تشعر به نحو صديقك نفسه ؟ وقد يقف المحب أمام صورة محبوبته خاضعاً خاشعاً ، بل قد يتضرع إليها وهو جاث على ركبتيه كما يتضرع لمحبوبته نفسها ؛ وقد يذكرك شيء أو حادثة أو شخص بعدو لك فيعتريك الغضب ، ويتجدد فى نفسك ميل للانتقام تظهر آثاره فى معاملة ولدك أو زوجك أو خادمك أو كرسيك أو الإناء الذى بيدك .

وقد يتذكر الإنسان حادثة مخجلة حدثت له فتعلوه حمرة الخجل ، ويعاوده شعور بالخزى يكاد يكون مساويا لشعوره الأصلى .

(٧) أن العنصر الأساسى فى الغريزة الإنسانية هو الوجدان ، فكل غريزة يصحبها وجدان أو انفعال ملائم لها . مثال ذلك غريزة الهرب التى يصحبها الخوف ، وغريزة المقاتلة التى يصحبها الغضب ، ويصحب الغريزة التناسلية انفعال الحب .

ومن الملاحظ أن هذا الوجدان يختفى عند القيام بالعمل الغرزى ، ويظهر

عند تعطيله . فالخوف يختفى عند الهرب ، ويظهر إذا منع مانع منه ، ولظهو
فى هذه الحالة فائدته الحيوية ؛ لأنه يحمل الإنسان على سرعة التفكير للخر
من المأزق بطريقة أخرى ، فبدلا من أن يستمر الشخص فى الفرار عند ر
نهر أو حفرة فى طريقه يفكر فى طريقة يختفى بها ، أو يقابل عدوه ويـ
السيف فى وجهه ، أو يبحث حوله عن أى سلاح يدافع به عن نفسه ، فيقـ
الأحجار أو الشجيرات ، أو يأخذ فى تقطيع فروع شجرة ، فاذا لم يجد بدا
الاستسلام سلم نفسه لعدوه .

(٨) أن العمل الغرزى اذا تكرر أصبح عاديا ، وبذلك يتكيف وتتـ
وجهته ، ويصير مشابها للعمل الغرزى الحيوانى فى عدم الاحتياج إلى فكر
روية ، والفرق بينهما أن العمل العادى المحدود فى الإنسان لم يصر عادي
بكثرة التجارب أو بالتربية المقصودة ، أما العمل الغرزى الحيوانى فهو فط
لا يتوقف على تجارب ولا تعليم كما سبق ؛ فالغرائز إذاً كما يقول (وليم جيمس
هى أمهات العادات .

(٩) وكما أن الغرائز تكون أساساً للعادات كذلك تكون أساساً للميو
ومن حيث إن نواحى الغريزة ثلاث ، فان الميول ثلاثه أقسام : إدرا
ووجدانية ، ونزوعية أو عملية .

ا — فإذا تغلبت ناحية الإدراك كان الميل إدراكياً . كما فى شغف الإنـ
بجمع الحقائق ، وترتيبها ، والإحاطة بها . وأصل هذا الميل هو غريزة
الاطلاع .

ب — وإذا تغلبت ناحية الوجدان كان الميل وجدانياً ، كما إذا شغف الفـ
بفنه ، أو أقبل الموسيقى على موسيقاه ، أو تعلق الإنسان بالتمثيل أو التصوير
غير ذلك من الفنون الجميلة التى تثير الوجدان . وهذا الميل ينشأ عن تغلب
إلى حب الجمال على الأخص .

(ح) وإذا تغلبت ناحية النزوع أو الإرادة كان الميل عملياً ؛ كما إذا
الإنسان على صناعة من الصناعات العملية أو ولع بالأعمال الآلية المعمار

الحربية ، أو بالأعمال الرياضية ، كالسباق والسباحة والمصارعة وغيرها . وهذا الميل ينشأ عن غرائز كثيرة منها حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، والتعبير عما فى النفس ، ونزعتا اللعب والمنافسة .

تقسيم الغرائز

إن خير أساس نتخذه لتقسيم النزعات الموروثة هو الغرض منها ؛ لأن ذلك عام فى جميع الحيوانات ، ولا يختلف باختلاف الأفراد والبيئات . وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم النزعات إلى خمسة أقسام هى :

(١) النزعات الفردية : أى التى يكون الغرض منها حفظ حياة الفرد باعتباره فرداً قائماً بنفسه ، مثال ذلك غرائز البحث عن الطعام ، والهرب ، والدفاع عن النفس ، أو المقاتلة ، ومن أخص مميزات هذه الغرائز أنها تحمل الحيوان على عمل ما هو سار محصل لرغبته الخاصة ، أو على الاقتراب من الأشياء التى تدخل عليه السرور ، وترغمه على الابتعاد عما هو ضار ، والنفور مما هو مؤلم أو متظاهر بالعداء .

ومن حيث إن الرغبة فى جلب المنفعة الشخصية ، أو فى دفع الضرر الذاتى هى أقدم الدوافع التى تحمل الحيوان على العمل ، فإننا نعتقد أن هذه الغرائز هى أقدم الغرائز وأولاها ظهوراً فى الإنسان .

(٢) الغرائز الاجتماعية : وهى الغرائز التى تدفع الحشرة أو الحيوان إلى العمل لمصلحة المجموع ، كما فى غرائز النحل والنمل . وفى مثل هذه المجموعات نرى أن الأفراد تنقسم إلى طوائف ، لكل منها غرائز خاصة تساعدها على القيام بعمل خاص لمصلحة الأفراد ، فالنحل مثلا ينقسم إلى طائفة تجمع العكبر من الأشجار والأزهار ، وطائفة تصنع العسل فى الخلية ، وثالثة تقوم بالدفاع . وهناك حيوانات لا تسير إلا جماعات كما هى الحال فى الذئاب والفيلة ، التى يساعد بعضها بعضاً فى البحث عن الطعام ، والتخلص من الخطر .

(٣) الغرائز الجنسية : ومعناها الغرائز التى من فوائدها بقاء الجنس الذى ينتمى اليه الفرد ، كبناء الأعشاش أو البيوت ، والدفاع عن الأقران . والغناء

عند الطيور . وهذه الغرائز أقوى مماقبلها ؛ وهذا يظهر فى أن الحيوان قد نفسه ، ويطعم أفراخه ، وأن الانسان قد يحرم نفسه ليقوم بمطالب أولا

(٤) النزعات الإعدادية : وهى التى تحمل الحيوان على أن يبحث الفرص التى يستفيد منها فى سبيل الاستعداد لمقاومة بيئته ، والعيش فيها عي هنيئة ، كما هى الحال فى المحاكاة ، واللعب ، وحب الأطلاع . فالمحاكاة تح الإنسان على عمل مايراه وينطق بما يسمعه . واللعب يحمل الإنسان على تقو عضلاته ومرونة أعضائه ، وتنمية قواه الجسمية والعقلية . وغريزة ح الاطلاع تدعوه إلى تعرف بيئته وفهمها فهماً جيداً ، وبذلك كله يستعد لح سعيدة استعداداً تاماً :

(٥) النزعات المنَظِّمة : ومعناها الميول الفطرية التى تدفع الإنسان احترام النظام . والخضوع للقانون السماوى والوضعى . وأظهر هذه النزعا النزعة الدينية ، أو النزعة الخلقية أو الأدبية التى تدعو الإنسان إلى تنظيم أعم وسلوكه مع غيره ، وتوزيع أوقاته على واجباته المختلفة ، وتحمله على اتب الشرائع والنظم القويمة .

وربما يكون ظهور هذه النزعة الدينية من مميزات الإنسان المتمدين ؛ أنها مفقودة فى الحيوان ، وكذلك بين القبائل الإنسانية المتوحشة التى لا تسم عقائدها إلى مرتبة الدين .

(٦) بقى بعد ذلك غرائز قليلة لا يمكن إرجاعها إلى أى قسم من الأقسا السابقة ، ولا حصرها تحت نوع واحد ، ولكنها مع ذلك تعتبر نتائج لغرا متعددة ، وذلك مثل غريزة حب التملك أو الاقتناء التى يمكن أن تكون نتيج للغرائز الفردية أو الغرائز الجنسية أو الإعدادية ، ومثل غريزة الحل والتركيب التى يمكن إرجاعها إلى غريزة حب الاطلاع ، وغريزة التعبير عما فى النفس وحبُّ الجمال يرجعان إلى الغرائز الفردية أو الاجتماعية أو الاعدادية .

تقسيم آخر للغرائز

من الممكن تقسيم الغرائز إلى ثلاثة أقسام فقط ، هى : (١) غرائز فردية و شخصية (٢) غرائز اجتماعية ، (٣) غرائز جنسية أو نوعية . وهذه كما رى هى الأقسام الثلاثة الأولى فى التقسيم السابق ؛ أما الأقسام الأخرى فمن سهل إدخالها فى هذه الأقسام . ويميل البعض إلى تقسيم الغرائز إلى قسمين قط ، هما : (١) غرائز فردية ، (٢) غرائز غير فردية . وإذا سمينا القسم ثانى غرائز اجتماعية ـ من باب التساهل ـ أمكن أن نقول إن الغرائز إما فردية إما اجتماعية .

والآن نود أن نتكلم عن كل من هذين القسمين مع شىء من التفصيل .

(١) **الغرائز الفردية :**

ريد بذلك الغرائز التى ترمى إلى الحصول على الطعام ، والمحافظة على نفس ، والدفاع عنها ، والتمتع بالملذات الشخصية .

ويدخل فى هذه الغرائز الهرب ، والمقاتلة ، وحب الاقتناء ، وحب الظهور ا تقدم .

ومن المعلوم أن القوانين الاجتماعية والأدبية التى تنظم علاقة الناس ضهم ببعض تميل إلى الضغط على هذه الغرائز ، وتحاول إخضاعها ، لأن نزعات الشخصية إذا جاوزت الحد صارت خطراً على المجتمع وعلى الفرد ضاً . فمن الضرورى وضع قوانين تضيق دائرة الحرية الشخصية لتوسيع ائرة الحرية الاجتماعية .

ولكن على الرغم من معارضة القوانين الاجتماعية للغرائز الفردية ، ى أنها لا تزال قابضة على زمام الإنسان ، مسيرة له ، موجهة لعواطفه أفكاره وأعماله لدرجة قد ينسى معها النواميس الاجتماعية ، ويغفل عن داب المجاملة المتبعة فى الأحوال العادية .

ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتى : هب أن طائفة من الرجال

والنساء المهذبين اجتمعوا فى مكان واحد ، وكان غرضهم من ذلك الاجت
أن يدخل كل على غيره السرور ، ويشاطره اللذة والحبور . ثم افرض ـ ف
ذلك ـ أن قد بلغ بهم السرور منتهاه ، وأن آثار البشر والمجاملة ظهرت علي
ثم هب أنه ـ لأمر ما ـ اشتعلت النار حيث كانوا يرتعون ويلعبون . ت
لنفسك ماذا يكون من أمر هؤلاء حينئذ ؟ إنى أكاد أعتقد أنهم لا يبقون
كانوا ، مؤدبين مهذبين ، يسعى كل منهم فى راحة الآخر ، بل إنهم ينقلب
إلى مايكاد يشبه الوحوش المستنفرة ، الفارة من وجه عدوها ؛ فلا يكون هم
إلا النجاة بنفسه . وما ذلك إلا لتغلب الغرائز الفردية على الغرائز الاجتما

وهاك مثلا آخر : هب أن شخصاً ضاقت به سبل العيش ، وعبست
وجهه الأيام ، فقرر أن هذه الحياة ليست له بدار مقام ، فعقد العزم على
ينتحر ليتخلص من الآلام ، ويستريح من أعباء العيش . ثم افرض أنه ب
هو سائر فى طريقه إلى البحر ليلقى بنفسه فيه ، إذا بشخص يقابله ، ويشهر
فى وجهه سلاحه ، ويهدده بالقتل إن لم يكف عن فعلته ، ويرجع عن عزيمت
فماذا تظنه فاعلا عند ذلك ؟ لا شك أنه يقف وقفة الحائر المضطرب ، المتر
فى أمره ، وسرعان ما يقرر عدم الذهاب إلى البحر . ولماذا ؟ لأن الرو
مهما كانت ـ عزيزة ، والحياة ـ مهما أمرت ـ حلوة . ولكنك ربما تقو
إنه لا فرق بين الانتحار والقتل ؛ فالشخص الذى يقدم على الانتحار لا ينب
له أن يخشى القتل ، ولكنك نسيت أن التهديد بالقتل قد أيقظ فى نفس
الشخص تلك الغريزة التى كانت فى حالة نوم ؛ أعنى غريزة حب الحياة والمحاف
على النفس ، فثاب الرجل إلى رشده ، ورجع عن غيه ، ومتى عاد إليه عق
رجع عن عزيمته . فان الرجل العاقل قلما يفكر فى الانتحار وهو فى حالة عق
عادية ، بل إن الانسان لايقدم على إيذاء نفسه وهو مطمئن لذلك راض عن
ولو كان فى الإيذاء مصلحة له فى المستقبل ؛ كما فى حالة الحجامة والمعالجة
وإنك لن تسمح للطبيب بأن يأخذ قطرة من دمك لاختبارها إلا بعد التحريض
والجهد الجهيد .

ومما يؤيد ما ذكرنا ما حكى عن أحد الفرنسيين : أنه بينما كان فى طريقه لإلقاء نفسه فى النهر إذ رأى ضبعاً كان قد أفلت من محبسه ؛ فعند ما رآه أدركه الرعب ، وتملكه الخوف ، وهم بالهرب ، فلم يجد أمامه إلا سارية من سوارى الإضاءة فتسلقها ونجا بنفسه .

فآثار الغرائز الفردية ظاهرة تكاد تلمسها ، وتغلب غيرها من الغرائز عليها لا يكون إلا وقتياً أو مصطنعاً . وإن قمع هذه الغرائز يحتاج إلى ضبط النفس ، وحبس العواطف والنزعات الشخصية .

ومن المشاهد أن المشروعات الاجتماعية التى لا يكون للمنفعة الشخصية فيها نصيب مطلقاً كثيراً ما تفشل ، فى حين أن تلك التى يكون أساسها إثارة الغرائز الفردية والاجتماعية معاً بدون إيجاد فرصة لأن تنازع إحداهما الأخرى كثيراً ما تفلح وتؤتى أكلها .

متى تظهر الغرائز الفردية ؟

تظهر هذه الغرائز فى عصر الطفولة ، ذلك الوقت الذى يكون فيه الطفل فى حاجة إلى المحافظة على نفسه ؛ فهى بذلك أولى الغرائز ظهوراً .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل إنها تشتد وتقوى ، وتبلغ أقوى ما يمكن فى هذا العصر ، ولا سيما فيما بين السادسة والعاشرة . وإنك تشاهد آثارها فى الطفل حينما يكثر من الطلبات ، ويلح فى الطلب ، ولا يكتفى بالحصول على ما يريد بنفسه ؛ بل إنه يحب استخدام غيره فى قضاء حاجاته ، وعلى الأخص والديه وأقرب الناس إليه .

وهذا بالطبع لا يتفق مع ناموس الأدب . ولو أطلقنا السراح للغرائز الفردية ، وأعطيناها الحرية التامة فسمحنا للطفل بأن يطلب ما يريد ، وقضينا له جميع مطالبه لا ينقصها شىء ، فإنه ينشأ أشبه بالحيوان الأعجم ، بل شراً منه ، فيكون محباً لنفسه ، مولعاً برغباته الخاصة ، غير مكترث برغبات غيره ، ولا معترف بميولهم . وهذا الرأى هو ما يراه (ثورندايك) زعيم المذهب المعارض لحرية الطفل .

الواجب علينا نحوها :

وإنا إزاء ذلك لا ينبغى لنا أن نقف مكتوفى الأيدى لا نحرك سا كا
بل من الواجب أن نتدخل تدخلا فعلياً فى قيادة هذه الغرائز وتهذيب
والتخفيف من وطأتها ، لينشأ الطفل على جانب من الأدب ، واحترام
والاعتراف بالجميل .

وأقل ما يجب علينا عمله فى هذا الصدد : —

(١) أن نعلم الطفل أن يطلب ما يريد بعبارة أدبية وبلطف كأن يقو « من فضلك » لمن يطلب منه حاجة ، و « أشكرك » لمن يساعده ويقوم به نحوه ، فان ذلك يعوده — وهو صغير — حسن المعاملة وتقدير الجميل .

(٢) ومن الضرورى ألا نغلو فى قضاء مطالبه ، وألا نستمر فى عمل شىء له حتى بعد أن يكبر ، بل من المستحسن أن نصد مطالبه أحياناً ، نعهد إليه بعمل ما يمكنه عمله بمجرد قدرته على ذلك ؛ فهذه هى الطر الطبيعية التى يجب أن ننشئ عليها الأطفال وهى التى تراها متبعة بين الحيوا الأخرى إذ أنها تترك صغارها تقوم بمطالبها

وإننا إذا سلكنا هذا المسلك مع الأطفال ، فاننا نربى فيهم الاعتماد على النفس ، ونعودهم التغلب على الشدائد ، والخروج إلى المآزق الحر بأنفسهم ونفسح أمامهم الطريق لتنمية عضلاتهم ، ونعودهم الحركات المن الدقيقة ، واتباع العادات المستحسنة من عهد الصغر .

هذا إلى أن الطفل إذا عالج شئونه بنفسه يقدر عمل والديه حق قد ويدعوه ذلك إلى الرحمة بهما ، وعدم التحامل عليهما بكثرة الطلبات المره

ولا يخفى أن فى ذلك كله إعداد الطفل لحياة اجتماعية أدبية يحترمه فيها فيحترمونه ، ويساعدهم فيساعدونه .

أهميتها فى الحياة :

ولا يفهم مما تقدم أنه من المستحسن قمع الغرائز الفردية ، وجعل الط خاضعاً ذليلا متواضعاً ، يسمع كل قول ، ويجرى مع كل ريح ، فإننا ندعو

تهذيب هذه الغرائز ، وحسن قيادتها فقط ، مع بقائها تعمل عملها الطبيعى الذى ينشأ عنه تقوية الشخصية ، وغرس صفات الرجولة فى نفس الطفل .

ولا يظن أحد أن التواضع من الصفات المحمودة فى الطفل ، فهو من الصفات الممقوتة التى تدل على سوء التربية ؛ فمن الواجب على كل مرب أن يحاربه بكل ما أوتى من حول وطول ، وأن يحاول أن تحل الشخصية القوية محله .

كما أنه ليس من الحق فى شىء أن نعتقد أن حب النفس فى الأطفال صفة ممقوتة فى كل حال ؛ فانها إنما تكون كذلك إذا زادت على حدها ، وأدت إلى هضم حقوق الغير . وبعثت الأثرة فى نفس الطفل . وما دامت لا تؤدى إلى ذلك فهى صفة محمودة ، من الواجب تشجيعها ، بل من الواجب إيقاظها بحمل الأطفال على أن تكون لديهم مطامع نافعة ، وتحريضهم على تحقيقها بالأعمال الظاهرة القيمة ، لا بالرضا والتسليم ، والسلوك السلبى نحوها .

كيف نقوى ؟

ليعرف كل مرب أن الدافع النفسى أقوى دافع إلى العمل ؛ فليجتهد دائماً فى إيجاد هذا الدافع بجميع الوسائل الممكنة . وإن خير طريق لذلك هو الالتجاء إلى غرائز الطفل وطبيعته ؛ فاذا لاحظنا أن الغرائز الفردية فى حالة خمود فى نفس الطفل ، فمن الضرورى إيقاظها بإثارة الغرائز الاجتماعية مثلا .

فمن حيث إن الطفل « يحب الثناء » بطبيعته فينبغى لنا أن نتخذ ذلك وسيلة لإيقاظ الغرائز الفردية فى نفسه ، فنمدح غيره من المجدين أمامه ، ونمدحه ونثنى عليه ثناء مؤثراً حينما يجيد عملا من الأعمال ، ولا نبخل عليه بالعطف وإظهار المحبة فى وقت نشاطه وجده ، فحينئذ يفهم أن له منزلة عندنا ، ويبذل جهده فى المحافظة على هذه المنزلة . ولنضع نصب أعيننا دائماً أن الطفل يفعل ما ننتظر منه أن يفعل ، فاذا علم أن رأينا فيه أنه كسل لا يميل إلى الجد ، فإنه يتكاسل ويتباعد عن الأعمال المفيدة ، وإذا علم أننا ننتظر منه أن يكون مجداً نشيطا متقدماً على غيره بذل جهده فى أن يكون كذلك .

ومن النزعات التى يصح أن نلجأ اليها فى هذا الصدد « المنافسة » وذلك
نوازن بين الطفل و نفسه فى أوقات مختلفة ؛ فنقول له مثلا : إنك كنت بالأ
مؤدباً مجتهداً ، أما أنت اليوم فلست كذلك ، فاجتهد فى أن تكون كما كن
بل وأحسن ، وهكذا .

فالخلاصة أن لهذه الغرائز الفردية ناحيتين متطرفتين ، وحداً أوس
وأن التربية مسئولة عن توجيهها إلى الجهة التى تريد ؛ فهى قادرة على أن تج
من الطفل حيواناً محباً لنفسه ، غارقاً فى بحار شخصيته ، لا يأبه بغيره ،
الخير كله فى السعى لنفسه ، والشر كله فى السعى لغيره ، وبذلك يكون ث
الوطأة على المجتمع ، بغيضاً لدى الناس ، محروماً من صلتهم وعطفهم .

وهى قادرة على أن تجعل منه شخصاً خامل الذكر ، لا قيمة له فى الوج
لا ينفع نفسه ولا غيره ، كسلا ، تكلة ، ذليل النفس ، منكسر الجناح ، لا ي
للمستقبل ؛ ومثل هذا يكون كسابقه منبوذاً قليل الخير ، كثير الشر .

أما إذا سلكت التربية سبيل الحكمة ، فإنها تكون قادرة على جعل الط
شخصاً محافظاً على كرامة نفسه ، مجداً فى إصلاحها وتقويمها ، وهو فى الو
نفسه يحترم الناس و يحترمونه ، و يعطف عليهم و يعطفون عليه ، ويعرف
سعادته لسعادة مجتمعه فيبذل النفس والنفيس فى مساعدة المجتمع ، والسعى
تحسين أحواله ، كى يتمتع هو بمزاياه ، و ينتفع بما فيه من خيرات .

فلينظر المربون أى الطرق يتبعون ، وليعلموا دائماً أنه من المضر بالأط
أن نغالى فى الرأفة بهم ، أو نتغاضى عن هفواتهم ، أو نحميهم من النت
الطبيعية لأعمالهم السيئة ، لأنهم إذا شعروا منا بهذا العطف خرجوا عن الح
فالطفل الذى يبكى ، فيقدم له الطعام يبكى و يبكى طلباً للطعام مرة ثانية ؛ وال
الذى يصفع أحد والديه فلا يعاقب قد يصفع الآخر مرتين ظناً منه
لا يعاقب .

فلنتخل عن هذه الرأفة المضرة « ومن يك حازماً فليقس أحياناً
من يرحم » .

الغرائز الاجتماعية

معناها :

يقصد بالغرائز الاجتماعية تلك الميول الفطرية التى تحمل الإنسان أو الحيوان على القيام بأعمال من شأنها حماية مجتمعه ، أو إصلاح شأنه ، ولو كانت هذه الأعمال معارضة لمصالحه الذاتية . ويدخل فى ذلك كل ميل يدعو الإنسان إلى العيش فى مجتمع أوسع نطاقاً من مجتمع الأسرة ، أو إلى الاختلاط بالناس ، أو الحرص على المصلحة العامة ، أو إيثار غيره على نفسه ؛ وهذا معنى قولهم « إن الانسان مدنى بالطبع » .

وإنا لنرى الغرائز الاجتماعية تعمل عملها فى جميع أنحاء العالم ، حيث يميل أفراد النوع الإنسانى إلى تكوين الجماعات ، والمعيشة فى مكان واحد ، أو فى أمكنة متقاربة متصلة ، بحيث يكون من السهل اختلاط بعضهم ببعض ، وإيجاد روابط التآلف والتصاهر ، وتسهيل وسائل التعامل الاقتصادى فيما بينهم ، بل إننا نرى بعض الحيوانات تكون جماعات متضامنة ، كما هى الحال فى الذئاب والفيلة كما سبق .

فائدتها :

وهذه الغرائز ضرورية لبقاء الجماعات وراحتها ؛ إذ أن الأفراد الذين يعيشون منعزلين تكون لديهم فرص محدودة للجهاد فى سبيل الحياة ، كما أن وسائل النمو المادى والتقدم الأدبى لا تكون متوفرة لديهم .

أما الجماعات فأقدر على الكفاح ، إذ أنها فى مجموعها وتضامنها تكون أقوى وأشد استعداداً للحياة ، بل للرقى المادى والمعنوى . ذلك لأمكان توزيع الأعمال على الطوائف ، كل على حسب مقدرته وكفايته ، ولسهولة تبادل الأفكار ، ذلك التبادل الذى به تنمو العقول ، وتشحذ القرائح ، وتنضج الآراء .

والخلاصة أنه كما أن الغرائز الفردية ضرورية لحفظ الفرد والجنس ، وضرورية لبقاء النوع ، كذلك تكون الغرائز الاجتماعية ضرورية لحفظ المجتمع ورفاهيته .

علاقتها بالغرائز الفردية :

قد كان العلماء فى الزمن الماضى يظنون أن هذه الميول الاجتماعية تعا - بالنسبة للإنسان على كل حال - « قوانين التنازع فى البقاء » و « الا الطبيعى » و « بقاء الأصلح » ؛ إذ أن الجماعة الذين يعطفون على كل بطبيعتهم قد يعطفون على الضعفاء منهم فيبقون ضعفاء ، وهذا يكون لقانون الاختبار الطبيعى من جهة ، ومشجعاً للفرد على التكاسل وعدم ا بنفسه من جهة أخرى

ولكنهم توصلوا فيما بعد إلى حل هـذه المشكلة ، فقالوا إن قوة الم لا تكون إلا بقوة أفراده ، لأن قوة المجتمع هى مجموع قوة أفراده ؛ فالم الذى يضم أفراداً أقوياء على أتم استعداد لمقاومة الأخطار ، ومساعدة الم بكل ما لديهم من قوة وبصيرة ، يكون أكثر استعداداً للبقاء من ذلك بعض أفراده أو كلهم ضعفاء ، أو أقوياء متخاذلون متفرقون ، متفرقو الأ مختلفو النزعات .

فالفرد حينئذ يكون مندمجا فى المجتمع ، وينتقل « الاختيار الطبيعى « وبقاء الأصلح » من الفرد إلى المجتمع . ويكون المجتمع مثل الفرد بال لأعضائه المختلفة ، فكما أن صلاحه وقدرته على المقاومة تتوقف على أعضائه ، كذلك يتوقف صلاح المجتمع وقدرته على مقاومة الطوارىء صلاح أفراده ، ويكون حرص المجتمع على أفراده مثل حرص الفرد سلامة قواه الجسمية والعقلية .

أمثلة للغرائز والنزعات الاجتماعية :

(١) ميل الإنسان إلى الاختلاط بغيره ، وهذا يظهر منذ الصغر ، حياة الطفل تتوقف على اتصاله بغيره من الراشدين الذين يقومون ب حاجاته ؛ وإنك لترى الأطفال الذين لم يتعلموا المشى بعد ، يولعون بالاخت بغيرهم ممن هم أكبر منهم .

بعد ذلك بقليل يلاحظ عليهم شيء من الحياء والخجل عند اختلاطهم بالغرباء ، ولكنهم مع هذا لا يتراخون فى طلب المساعدة من شخص آخر ، إذا كان أحدهم فى خطر .

وإذا بلغوا الثامنة من أعمارهم يلذ لهم الاختلاط بأندادهم وقرنائهم في السن ، وهذا مفيد لهم جداً من الوجهتين : الجسمية والعقلية ؛ لأن الأطفال المتقاربى السن يشعرون بالحرية فى أقوالهم وأفعالهم ، ويتعلم بعضهم من بعض ما لا يمكن لهم أن يتعلموه بطريقة أخرى .

فمع أننا نرى أن اختلاط الأطفال بمن هم أكبر منهم سناً وعلماً قد يجلب عليهم السرور ويفيدهم من الوجهتين العلمية والخلقية ، نرى أيضاً أن اختلاطهم بأندادهم أقوم طريق لتهذيب أخلاقهم ، وتنمية قواهم الجسمية والعقلية ، فالطفل الذى يحرم هذا الميزة يحرم شيئًا يميل إليه بطبعه ، ويحتاج إليه فى تقويم نفسه .

ولا يفهم من ذلك أن يحجر على حرية الطفل ، فيمنع الاختلاط بغير أنداده ، بل بالعكس نقول إنه من الضرورى ألا يطول العهد الذى يختلط فيه الطفل بأفراد بأعينهم ؛ فإن ذلك مضيق لدائرة حياته الاجتماعية ، وقد ينشأ عنه أن أحد الأولاد ينصب نفسه رئيساً ، فى حين أن الآخرين يبقون مرءوسين ، مع أن الواجب أن يكون لكل منهم نصيب فى الرئاسة يوما ما ، فمن الضرورى إذاً أن يخرج الطفل من هذه الدائرة الضيقة ، ويتصل بأخرى ، ويحتك بأفراد آخرين من أنداده وغير أنداده لتتسع دائرة خبرته من جهة ، وتتسع دائرته الاجتماعية من جهة أخرى .

(٢) التأثر بالحالة الوجدانية للغير : فالطفل يحزن لحزن أمه أو أحد أقاربه ، ويفرح لفرح من يحيطون به ، وما ذلك إلا لأنه كالمرآة تنعكس عليها الصور المقابلة لها . ولا يقف الأمر به عند هذا الحد ، بل إنه كثيراً ما يعتقد أن كل شخص ، بل كل شيء فى العالم ، ينبغى أن يشاطره الفرح ، ويشاركه فى الأحزان ، ويظهر أثر ذلك عليه فى السنة الثالثة من عمره ، فإذا ضحك فكل شيء فى نظره ضاحك ، وإذا بكى فكل شيء عنده باك ، ولأنه يعتقد أن كل شيء يشاركه فى

أحزانه نراه يشارك كل شيء فى سرائه وضرائه ، فهو يبكى لبكاء غيره ، ويتأ إذا أصيبت لعبته بسوء ، و يتأذى إذا تألم حيوان من حيواناته ، فتراه يسعى فى خلاصه مما أصابه بجميع الوسائل الممكنة .

هذا بالطبع إذ لم يكبر الطفل ويصبح أنانياً مولعاً بنفسه ، غارقاً فى بحار أعماله ، لا يأبه بأعمال غيره . أما إذا وصل إلى هذه المنزلة ، واتصف بهذ الصفات ، فمعناه أن الغرائز الفردية تغلبت على الاجتماعية ، وهذا يلاحظ حينما لا يتأثر الطفل لأفراح غيره مهما بلغت من الشدة ، ولا يحزن لأحزانه مهما بلغت من الإيلام ، وما ذلك إلا لأنه فى هذه الحال يقيس الأمور بمقياس المصلحة الذاتية والوجدان الشخصى ؛ فهو يفرح بما هو نافع سار له ، ويتأ بما هو مضر مؤلم له .

ويضاف إلى ذلك بعد قليل أنه يتأثر بتجاربه الماضية ؛ فإذا شاهد حادثة كانت قد سرته أو أغضبته يوما ما تقع لغيره فرح لها ، أو أسف عليها .

ومما هو جدير بالذكر أن الطفل فى تألمه لآلام غيره ينقصه الخيال وتعوزه القدرة على وضع نفسه موضع المتألم ، فهو إذا أولع بإيلام الحيوانات فإنما يفعل ذلك لأنه يحب أن يراها تتحرك وتظهر وجدانها ، لا لأنه يحب إيلامها ويقصد إلحاق الضرر بها ، ولو كان قوى الخيال لأمكنه تصوير ذلك الألم لنفسه ، ولو فعل ذلك لرثى لحال الحيوان ، وما أقدم على تعذيبه .

(٣) حب الثناء : وهو مظهر من مظاهر حب الظهور . ويرى فى الأطفال وتظهر عليهم آثاره ولو لم تعاضده التجارب .

منشؤه :

وربما يرجع السبب فى ظهوره فى النوع الإنسانى إلى ضرورة استرضا الخدن لخدنه ، والذكر للأنثى ، وبالعكس ، لكى يعيشا معاً عيشة وئام وسلام وكذلك إلى أن الحيوان الذى لا يسعى فى إرضاء مجتمعه ؛ ولا يحوز رضا أبنا جنسه يكون عرضة لأن ينبذه المجتمع ، فتسوء أحواله ثم يموت .

وربما يكون ميل الطفل بطبعه إلى الثناء ناشئاً عن ميله للتأثر لشعور الغير إذ أن سرور الغير من أعماله يسره هو أيضاً .

عصر ظهوره

هر آثار هذه النزعة فى الطفل فى عهد الطفولة الأولى ، حتى قبل القدرة لم ؛ إذ أن الفرح يظهر عليه حينما يسمع كلمات المدح والتطرية تقال له ، يطة أن تلقى برَنَّة صوتية مناسبة ، وأن يصحب ذلك بشاشة وطلاقة وغير ذلك من أمارات السرور . وكذلك يظهر عليه الحزن حينما كلمات اللوم والذم تلقى عليه بنغمة قاسية ، ونظرة تدل على عدم ان ما يفعل .

ن الطفل ليأبه بادىء بدء بما يقوله أبواه فقط ، فيسر حينما يمدحانه ، ينما يذمانه ، وبعد أن يذهب إلى المدرسة يتألم بأقوال معلميه ، ثم لا يلبث بأقوال قرنائه . وحينما يدرك ويبلغ الحلم لا يقتصر شعوره على التأثر اله الأفراد السابقون . بل إنه يأخذ فى احترام الرأى العام ، ويحسب تمع أو ذمه له حسابا ؛ أى أنه يبذل جهده فى اكتساب شهرة طيبة ، ذائع .

لا يزال الميل إلى اكتساب الصيت ينمو فى المرء حتى يبلغ أواسط حيث يفضل ما يرضى الجمهور من مأكل ومشرب وملبس وقراءة على رغباته الشخصية وميوله الذاتية .

ن هذه النزعة لتلازم المرء طول حياته ، وتشاهد فى جميع الأفراد حتى اللصوص ومشهورى المجرمين ، الذين يسعون فى إرضاء زملائهم عصاباتهم .

ن الضرورى أن نذكر هنا أمراً مهماً لا ينبغى للمربى التغافل عنه ؛ أن الأطفال لا يتأثرون بالمدح والثناء فقط ، ولكنهم يتأثرون بآراء يهم ، فهم يكونون عند ظن الناس بهم ، ولا سيما إذا كان صاحب ن ذويهم ، أو ممن يقدرون آراءهم حق قدرها . فإذا ظهر للطفل أن أباه ظن به ويرى أنه غير مؤدب أو ملتفت ، أو أنه جبان أو متكاسل ،

فسرعان ما يتأثر لذلك ، لدرجة أنه يصبح كما يظن فيه أبوه . وكذلك إذا تبي له أن أباه أو معلمه يحسن الظن به ويثق به وبمقدرته وصدق عزيمته وجد واجتهاده ، فانه يتأثر لذلك أيضاً ، ويبذل جهده فى أن يكون عند عقيدة أب أو معلميه فيه .

الواجب عمله نحو الغرائز الاجتماعية :

الآن وقد ذكرنا بعض الغرائز الاجتماعية ، وتكلمنا عن شيء من آثار ومظاهرها فى حياة الإنسان ، نريد أن نوجه نظر المربى إلى ما يجب عمله إ ما ذكرنا ، فنقول : —

١ — من الواجب أن تتخذ الغرائز الاجتماعية وسيلة لتعديل الغر الفردية إذا زادت على حدها ، وأصبح يخشى ضررها وخطرها على الفرد

فاذا أولع الطفل بنفسه وغالى فى محبتها حتى أدى به ذلك إلى التعدى حقوق غيره من أفراد الأسرة ، فمن الضرورى أن نصده عن ذلك ، ونقا هذه الأنانية بالسخط ، وإظهار التألم ، وعدم الرضا ، فإن ذلك يوقظ فى نف غريزة حب الثناء ، وحب إرضاء الغير فيرجع عن غيه .

٢ — من الضرورى أن ننتفع بالغرائز الاجتماعية ـ لاسيما بغريزتى الثناء وحب الظهور ـ فى حمل الأطفال على عمل ما يستحسن ، وتجنب ما يقب وإن المربى الحازم ليستطيع أن يوجد فى نفس الطفل رغبة صادقة فى ما يريد بالالتجاء إلى هذه الغرائز بدلا من الالتجاء إلى العنف والإرهاب

٣ — قد يكون من الضرورى الالتجاء إلى الغرائز الاجتماعية لتقوية الغر الفردية ؛ وذلك إذا كان الطفل خاملا كَسِلا لا يحب العمل ، وهذا ي بإيقاظ غريزتى التنافس وحب الثناء كما تقدم فى الكلام على الغرائز الفرد

٤ — يجب أن تذكر دائماً أنه لا يكون للمدح أو اللوم قيمة إلا (ا) كان فى وقته . (ب) وألقى برنة مؤثرة . (ح) ومنظر وجهى مناس

٥ — ينبغى للمربى أن يلجأ إلى التشجيع والتحريض على العمل وح الظن بالطفل قبل الالتجاء إلى اللوم وتثبيط الهمم وإساءة الظن به .

الفصل السابع

دراسة بعض الغرائز

لعله قد تبين لك مما سبق أهمية الغرائز فى حياة الإنسان ، وظهرت لك فوائدها بالنسبة للفرد وللمجتمع بل للنوع الإنسانى على العموم .

ويقسم (مكدوجل) — الذى يعد أكبر حجة فى الغرائز فى عصرنا هذا — الميول الفطرية إلى قسمين : غرائز ، ونزعات عامة . فالغرائز هى : الميول الفطرية التى تصحبها وجدانات محدودة ، أما النزعات العامة فهى الميول الفطرية التى لا تصحبها وجدانات محدودة .

ويدخل فى القسم الأول الغرائز الآتية : —

الخوف والهرب — الغضب والمقاتلة — حب الاطلاع — حب الظهور أو الرياسة — الخضوع — حب الاقتناء — الحل والتركيب — الضحك .

ويدخل فى القسم الثانى : —

الاستهواء أو الإيحاء — المشاركة الوجدانية — المحاكاة أو التقليد — الغريزة الجنسية — نزعة التدين — اللعب — المنافسة — التعبير عما فى النفس .

وإننا نريد الآن أن نعرض لهذه الغرائز والنزعات فندرسها مع شىء من التفصيل ، لتعرف ماهية كل ، وعصر نموها ، وكيفية قيادتها ، والانتفاع بها فى التربية فنقول : —

(١) الخوف والهرب

يرى البعض أن الخوف ليس بغريزة ، وإنما هو العنصر الوجدانى الملازم لغريزة الهرب ، ولذا يفضلون أن يعتبروا الهرب غريزة ، فلا يتكلمون عن الخوف إلا باعتباره الحالة الوجدانية التى تصحب الهرب ، ولهؤلاء وجهتهم .

وإنما رأى غيرهم أن الغريزة هى الخوف لسببين هما :

(١) لأنه هو الناحية الوجدانية المتغلبة على نواحى الغريزة وقت الهرب مثلا .

(٢) لأنه موجود دائماً عند ظهور المثير الخارجى ، وإنما يختلف قوة وضعفاً باختلاف ذلك المؤثر وتجارب المتأثر . أما الهرب فليس من الضرورى حصوله ، إذ الخوف قد يؤدى إلى الاختفاء ، أو الصراخ ، أو البكاء ، أو السكون التام ، أو مجرد تغير أحوال الجسم العامة ، كاضطراب القلب والدورة الدموية ، وسرعة التنفس ، واصفرار الوجه والشفتين ، وارتعاد الفرائص واليدين ، وجفاف الريق ، واستواء شعر الرأس ، وإفراز عرق بارد .

منزلة الخوف بين الغرائز :

يحتل الخوف المنزلة الثانية من بين الغرائز الفردية ، فهو من أقواها وأشدها أثراً فى حياة الحيوان والإنسان ، وهو الذى يحمل المرء على توقى الضار ، ويدعوه إلى التخلص من مواقف الخطر .

وليس هناك وجدان يضارعه وقت الخطر ؛ لأنه يثير جميع الأجهزة الجسمية تقريباً ، ويحمل الإنسان على القيام بحركات عنيفة قد يعجز عن القيام بها فى الأحوال العادية . فقد حكى عن أحد العدائين القفازين أنه خاف حيواناً مفترساً فى عهد صغره ففر منه ، فوجد فى طريقه حائطاً مرتفعاً فقفز فوقه ، وما كان له أن يفعل ذلك لولا خوفه من ذلك العدو المهاجم . وقد قال إنه حاول بعد ذلك مراراً أن يقفز فوق هذا الحائط فلم يفلح إلا بعد التمرين والتدريب على القفز مدة طويلة .

وقد يصل الخوف منتهاه فيبلغ مرتبة الوجل المفرط المميت ، أو الذى يرغم الحيوان على الجرى السريع المودى بالحياة . وكثيراً ما يفقد الحيوان شعوره عند الخوف ، بل قد يذهب عقله السليم ، ويعتريه جنون أو مرض عصبى يخاف معه كل شىء مهما كان ضئيلا غير ضار ، والخوف يؤثر فى الحيوان من ناحيتين : إذ هو يحمله على السكون من ناحية ، وفى هذه الحالة

تل ضربات القلب ، وتبطىء حركات التنفس ، ويدعوه إلى الجرى من ناحية أرى ، وحينئذ تزداد ضربات القلب وحركات التنفس .

فاذا تغلبت الناحية الأولى وقف الحيوان جامداً لا يبدى حرا كا ، وفقد شوره ، وصار لقمة سائغة لعدوه . وإذا تغلبت الناحية الثانية أسرع الحيوان ف الجرى ، فإما أن ينجو بنفسه فيجد مأوى يأوى إليه ، وإما أن يزيد فى ارى على الحد المحدود فيموت . وإذا تعادلت الناحيتان جرى الحيوان ، وكانت حركات تنفسه ودقات قلبه غير عادية ، ولذا يقال عنه إنه يلهث لا يتنفس ، وإن قلبه يضطرب أو يخفق ، لا يدق دقه العادى ، وهذا يدل ل أن لكل من الناحيتين أثرها فى الأخرى ، فليست حركة التنفس سريعة لة عادية ، ولا يبلغ السكون والامتناع من الحركة منتهاه .

عصر ظهوره ونموه :

تظهر آثار الخوف فى عهد الطفولة الأولى . وذلك مشاهد حينما يرتعد الفل إذا سمع صوتاً مرتفعاً ، وعند ما تظهر عليه أمارات الخوف من الوقوع إ لم يحمل بعناية ، وهذا فى الشهر الأول من حياته ؛ ولكن هذا الخوف عان ما يزول ويمحى أثره بعد بضعة أسابيع ، بدليل أن الطفل يحب بعد ك أن تتناوله الأيدى وتقذف به فى الهواء ثم تتلقاه . وبعد أن يكبر ويصبح قراً على المشى يحب أن يرمى بنفسه من فوق الكرسى أو غيره من الأشياء أ تفعة ، ولكن الخوف يعاوده بعد ذلك وتوقظه التجارب .

وتبلغ غريزة الخوف أشدها بين الثالثة والرابعة ، وذلك حينما يقوى يال الطفل فيجنى عليه خياله بتصور مالا وجود له من الأشباح المخيفة ، أو بخطأ فى تأويل ما يرى فى الظلمة أو فى الضوء الضئيل .

والطفل فى هذه السن يبدأ يستغنى عن والديه ، ويميل إلى الخروج من ات واللعب بعيداً عنه ؛ فالخوف مفيد له حينئذ من الوجهة الحيوية ؛ إذ أنه يعوه إلى الرجوع إلى البيت والارتماء فى أحضان أمه ، وبذلك ينجو مما يقه ويضره .

وضعاف الخيال من الأطفال لا ينشئون على الخوف ، فهم من هذه الوجهة أسعد حظاً من غيرهم ، ومع ذلك نرى أن أمثال هؤلاء يعتريهم الخوف الشديد ويتملكهم الوجل إذا صادفتهم حادثة مخيفة .

وأكبر دليل على أن الخوف فطرى فى الأطفال لا يتوقف على توقع الشر فى المستقبل ، أو على التفكير فى النتائج السيئة ، ما نشاهده فى سلوك الأطفال حينما يبلغون الرابعة أو الخامسة ، فإنهم يخافون أشد الخوف إذا أحدث أحدهم صوتاً مريعاً ، أو نظر إليهم نظرة مخيفة ، أو تزيا بزى غريب هذا مع كونهم يعرفون الفاعل ، ويعلمون أنه يفعل ذلك من باب التسلي والمزاح واللعب .

وعلى مر الأيام ، وبكثرة التجارب ، وغزارة العلم بالبيئة يضعف الخوف ولكنه لا يفارق الإنسان أصلا إلا أنه قد يتحول إلى خلق نافع كالحز والحذر وأخذ الحيطة للمستقبل .

ويدخل فى ذلك الخوف من العقاب القانونى ، أو الخوف من ازدرا الناس الذى يؤدى إلى احترام القانون ، أو احترام الرأى العام . وأحسن أنواع الخوف ما كان ناشئاً عن الضمير الذى يخاف القبيح لقبحه بقطع النظ عما يترتب عليه من العقاب ، وهذا ما يسمى بالخوف الأدبى الذى هو م علامات رقى الفرد وتقدمه الاجتماعى ؛ فكلما اتسعت دائرة العلوم والمعارف وكثرت وسائل الأمن ، وعرف الإنسان أن هناك قوانين يخضع لها كل شيء ضعف الخوف الغرزى ، ولا يزال يضعف حتى لا يصبح له أثر فعال نفوس كثير من الناس ، ويصحب ضعفه غالباً قوة فى الخوف الأدبى الذ بانتشاره بين الأفراد يقوى شأن المجتمع ، وتعلو منزلته الأدبية .

والحقيقة التى لا مراء فيها أن الخوف الغرزى آخذ فى الضعف ، وه الآن فى العالم أقل من ذى قبل ، ولكننا مع ذلك لا نزال نسمع عن أشخاص لا يزالون يخافون من القوى الطبيعية ، كالرعد ، والبرق ، وقصف الرياح أو من النار ، أو الماء ، أو الكهوف ، أو بعض الحيوانات الحقيرة كالصراص

ران . وهذا يرجع إما إلى الوراثة الفردية ، وإما إلى الوراثة الاجتماعية ، إلى أمراض عصبية .

مثيرات الخوف : —

للخوف مثيرات أو مؤثرات خارجية عدة ، منها : —

١ — كل مؤثر قوى غريب يظهر فجأة : ومن الملاحظ أن المسموعات وية كثيراً ماتثير الخوف ؛ ذلك لقوتها وغرابتها ، ويليها فى ذلك المبصرات . والعنصر الذى يحدث الخوف لا يخلو أن يكون قوة المؤثرات الخارجية ، غرابتها ، أو فجائيتها ، فإذا لم يكن ثمة شئ من هـذه العناصر ، فالراجح أن ؤثرات الخارجية تتساوى فى إثارة الخوف أو عدمها .

ومن الأصوات التى تثير الخوف فى الإنسان صوت الريح المرتفع ، أحياناً صوت الرعد ، فإننا نشعر بشىء من الخوف عند سماع الرعد أو رؤية برق ، ولو كنا فى بروج مشيدة .

ومن المرئيات التى يهابها بعض الأطفال الحيوانات المنزلية ، كالقطط لكلاب التى يخافها الأطفال إذا قربت منهم ، ولو كانت فى منتهى الهدوء ، لى أحسن مايمكن من السلوك .

٢ — الظلمة : فهى تثير الخوف فى معظم الناس . ويعلل ذلك بعض العلماء ن الإنسان فى حياته الأولى كان يخاف الحيوانات المفترسة ، وكان أشد يكون خوفاً منها فى الظلمة ، فصار يخاف الأمكنة المظلمة التى هى مأوى هذه حوش ، ثم أصبح يخافها لذاتها . ويقول البعض إن الخوف من الظلمة شىء من أن المكان المظلم يكون غريباً ؛ فالظلمة إذاً أحد الأشياء أو الظروف ريبة التى يخافها الإنسان ، ولكن مارأى هؤلاء فى الحيوانات التى لا تهاب ظلمة مطلقاً ؟

ومن المشاهد أن صغار الأطفال الذين تعودوا النوم والبقاء فى النور ، يخافون الظلمة بادىء بدء ، بل إن خوفهم منهـا يرجع إلى تجاربهم وقوة خيالهم ، فإذا رأى الطفل شبحاً مخيفاً فى الظلمة ، أو تخيل ذلك الشبح ، فإنه

يخاف المكان المظلم فى المستقبل ؛ وهنا يلعب خياله دوراً مهماً فى تصو الأشياء التى قد يراها رؤية غامضة فى المكان المظلم ، فهو يرى فى الكرسى مث جنياً ، وفى الجلباب المعاق شيطاناً أو عفريتاً . وكثيراً ما يتخيل أشياء مخيف لا وجود لها فى الخارج .

٣ — الأحلام المزعجة : وهذه من آثار العقل الباطن . ومعنى ذلك أ ذكريات وأفكاراً مخيفة تنتقل إلى العقل الباطن ، وتبقى هنالك إلى أن تجد منفذاً فتخرج عند النوم . وهذه الذكريات والأفكار من آثار تجارب الطف الحقيقية ، أو أوهامه الخيالية ؛ وأكبر مثير لهذه الأوهام مايسمعه من أقرا أو أحد والديه من الحكايات الخيالية المشحونة بسير العفاريت وما أشبهها تلك التى يخوف بها الجهلة — من الآباء والأمهات — أبناءهم لحملهم على الطاعة ولا يدرون أنهم بذلك يرتكبون جناية كبرى لا يغتفرها لهم العلم الحديث

الخوف والتربية

من حيث إن الخوف من الغرائز القوية فمن الواجب أن يعنى به المربون وينظروا فيما إذا كان من الممكن الانتفاع به فى التربية ، وأن يعلموا ما إذا كا من الضرورى تشجيعه أو إضعافه بحيث يكون مفيداً للأطفال .

وأول مايجب عليهم معرفته فى هذا الصدد ألا يلجئوا إلى تخويف الأطفا إلا عند الضرورة ؛ أى بعد أن تضيق فى وجوههم السبل ، ويصعب عليه حمل الصغار على العمل بالترغيب ، وإذا اضطروا إلى التخويف فمن الواجب أن يسرعوا فى إزالة أثر الخوف ، وإيجاد الثقة فى نفوس الأطفال ، حتى لا يطول عليهم الأمد فينشئوا على الجبن والذلة .

ثم يجب ألا يختلط الأطفال بمن طبعوا على الخوف والوجل ؛ لأن الأطفال يتأثرون بقرنائهم بسرعة ، فهم لا يخافون عند رؤية الأشياء المخيفة أو عند تخيلها فحسب ، ولكنهم يخافون عند ما يخاف الغير أيضاً .

ومن الخطأ الفاحش أن نقصَّ على الأطفال الحكايات الخرافية المخيفة التى يرد فيها ذكر العفاريت والجان وأعمالهم وأحوالهم الغريبة ؛ فإن هـذه تجعل

ب الأطفال يتجه نحو ناحية مخيفة ضارة بهم . والواجب بدلا من ذلك أن س عليهم قصص الأبطال ، والشجعان ، وأفاضل الرجال ، وأن نسرد عليهم الأولاد المستقيمين الكريمى الأخلاق ، الذين يثابون على أعمالهم الحسنة سن الجزاء .

ومن القسوة أن نتغاضى عن أقوال الطفل ولا نعبأ بما يظهره من الخوف ، يقصه علينا من خيالاته وأوهامه ، ، وينبغى ـ بدلا من ذلك ـ أن نتفاهم ونحاول أن نقنعه بأنه مخطىء ، وذلك بإظهار أن ليس هناك ما يستدعى ف ، أو ببيان أنه مخطىء فى تأويل مارأى ، ولنجتهد فى إزالة كل ما يكون فى خوفه . وإذا أمكن تحريضه على الذهاب إلى ذلك الشىء ورؤيته بنفسه ، ذلك يكون أدعى إلى زوال الخوف عنه .

ومما يحكى . أن طفلا فى الثامنة من عمره استيقظ من نومه وَجِلا على أثر ع الرعد لأول مرة ، ثم إنه رأى البرق فاشتد خوفه ، فما كان من أبيه إلا ذهب إليه ، وهدّأ روعه ، ومازال به يظهر له ما بين البرق وبين شعلة ان الثقاب (الكبريت) العظيمة الحجم من مشابهة ، ويبين له مافى أصوات عد من جمال ، حتى اطمأن قلب الطفل ، ولم يعُد يخاف الرعد والبرق ة حياته .

ومن الأسباب التى تدعو إلى زوال الخوف من شىء من الأشياء لغير سبب معقول أن يقرب الإنسان من هذا الشىء ، ويحاول لمسه ، أى يسلك طريقاً معاكساً للطريق الذى كان يسلكه من قبل ؛ فاذا كان الشخص ب القطط مثلا ، فليحاول التقرب منها ولمسها ، وليفكر فيما فيها من نواحى ل ، ودواعى السرور ، كنعومة ملمسها ، وميلها للألفة ، واستحقاقها فة ، وبذلك تتغير وجهة نظره نحوها ، وتتكون عنده عادة الإقبال عليها ، ول الخوف منها .

هذا ولضبط النفس أثر كبير فى قمع الخوف ؛ فقد حكى أن إحدى المعلمات اض الأطفال كانت تخاف أشد الخوف ، لرؤية بعض الحيوانات كالفيران

والديدان ؛ فبينما كانت تلقى على الأطفال درساً فى (الأشياء) إذ ظهر فى غرفة الدراسة فأر ، فدعتها ضرورة الموقف إلى ضبط نفسها ، ولفت أنظا الأطفال إلى ذلك الحيوان الصغير ، وإلى جده ونشاطه ، وأنه دائماً يسعى فى جمع القوت ، والبحث عن فتات الطعام ليأكله ، وظلت تنظر إليه معه فنجحت فى كتمان خوفها .

وقد تعمدت ـ فى غير هذا الدرس من الدروس ـ أن تخفى خوفها م الديدان التى كان يعنى بها الأطفال ، ويقصرون عليها التفاتهم وانتباههم وما زالت كذلك حتى ذهب عنها الخوف تماماً .

ولا يفهم مما تقدم أن كل خوف مضر بالطفل ؛ إذ أن الخوف المضر ه الخوف الشديد الذى يتجدد عند رؤية أى شىء مهما كان صغيراً ، فإن ه مضعف للجسم ، مضر بالعقل ، محدث للبلادة والغباوة ، وسوء الأخلاق وكثيراً ما يجعل الخائف مصدر شقاء وبؤس له ولذويه ، ويحمله على الج والتقاعد ، فيكون قليل المنفعة وضيع المنزلة .

مثل هذا الخوف تجب محاربته بالوسائل التى ذكرناها ؛ أما الخوف الضعيف المعقول الذى يدعو إلى الرزانة ، والحزم ، والتبصر فى الأمور ، والنظر إ المستقبل بعين الحذر ، فهو مستحسن ، ومن الواجب تشجيعه حينما يبل الأطفال السن الكافية ، والمنزلة العقلية المناسبة .

الواجب على المدرسة :

وعلى المدرسة القيام بقسطها فى إضعاف الخوف المضر ، وتقوية الخوف الخلقى النافع الذى هو الخوف من عمل الشر ، ومن ارتكاب السيء ، ذلك الخوف الطبيعى الذى يمنع المرء من ارتكاب القبيح أولا ، ويدفعه إلى عم الحسن ثانياً .

ولا يسعنا ـ لهذه المناسبة ـ إلا أن ننعى على بعض الجهلة من المعلم التجاءهم إلى التخويف والارهاب المضر بالتلاميذ ، الذى يعوقهم عن فهم ما يل عليهم ، ويمنعهم من تذكر ما فهموا ؛ إذ الإرهاب أشبه شىء بمخدر للعق

صاب ، ولا سيما بالنسبة لمن ضعفت قواهم الجسمية ، وأصبحوا عرضة بالإرهاب بسرعة .

ليعلم الآباء والمعلمون أن إرهاب الأطفال من أكبر الأسباب التى تؤدى طع العلائق الروحية بين الأب وابنه ، وبين التلميذ ومعلمه . وليذكروا أنه إذا انقطعت هذه العلائق ، وصار الطفل بمعزل عن أبويه أو معلمه ، على الطفل أكبر فرصة لتقوية شخصيته ، وتنمية قواه الروحية ، ولم يصر خصية أبيه أو معلمه على شخصيته نفوذ يذكر .

(٢) الغضب والمقاتلة

هذه غريزة من الغرائز الفردية ، التى يقصد منها المحافظة على النفس . ها رؤية العدو الذى يظن التغلب عليه ، وكذلك وجود أى مانع يمنع سان من السير فى عمله ، أو الحصول على رغبته . وهذا ظاهر فى الإنسان يوان ؛ فالقط يثور عند رؤية الكلب ، والطفل يغضب إذا حاولت أخذ من يده بدون رغبته ورضاه ؛ وكثيراً ما يصحب غضبه صياح أو بكاء ، حريك الأطراف حركة عنيفة ، أو ضرب الأرض بالقدمين ، أو إتلاف شياء التى يقع نظره عليها ، وربما يعقب ذلك نزاع يطول أمده ، ويستمر يحصل الطفل على رغبته ؛ فالعمل الغرزى الذى ينشأ عن الغضب ليس المقاتلة دائماً ، والعنصر الوجدانى الذى يصحب المقاتلة هو الغضب ـ كما ى ـ ، وقد يشوبه الحقد والكراهية ، ولا سيما إذا أخفق الإنسان فى مقاومة وه ؛ فإذا كان هذا العدو من القوة بحيث ينتقل من مرتبة المدافع إلى مرتبة اجم المتغلب ؛ فإن العنصر الوجدانى يتحول من غضب إلى خوف يتبعه ب أو اختفاء أو غيرهما ، وبالعكس ؛ أى أن الخوف قد يتحول إلى غضب قبه هجوم ، إذا تشجع الخائف وتراءى له ضعف عدوه ، وعدم قدرته على اومة ؛ ومن هنا ترى الرابطة بين غريزتى الهرب والمقاتلة .

آثار الغضب الجسمية :

والغضب مثل الخوف فى أنه يمد الإنسان بطاقة عصبية قوية تساعد
عمل ما لم يكن ليعمله فى ظروف أخرى ؛ فالغضبان قد يلطم عدوه لطمة
أو يصرعه فيصميه . ولسرعة الدورة الدموية ، وتهيج جميع الأجهزة الج
تقريباً ، وتوتر العضلات والأعصاب ـ لا يكون الغضبان قادراً على ط
نفسه ، وتحكيم إرادته وعقله ؛ بل يكون مندفعاً فى تيار الغضب ، ويع
طيش قد يتسامح القانون فى معاقبته عليه .

ويعقب الغضب حال مزاجية خاصة ، يصعب على الإنسان معها التفك
والتدبر ، وحسن المعاملة ، وقبول المعذرة ، والميل إلى حسن التفاهم ؛
يستحسن ترك الغضبان حتى تهدأ العاصفة ، ويزول أثر الغضب .

والمشاهد أن الإنسان المتمدين ـ حتى عند الغضب ـ لا يلجأ دائماً
المقاتلة المباشرة ، بل إنه يضمر الشر فى نفسه ، ويتربص بعدوه الدوا
وينتهز فرصاً أخر للإيقاع به ، والانتقام منه . وقد يلجأ إلى القانون للأ
بثأره . ويميل التقى للتضرع إلى الله ، والاستعانة به على عدوه عند الغض
ومعنى هذا أن آثار الغضب لا تظهر فى الإنسان المتمدين ، مثلما تظ
فى الحيوان ، والإنسان المتوحش ، والأطفال ؛ ذلك لأن القانون ، والنظ
الاجتماعى ، والتربية ترغم الإنسان على كظم الغيظ ؛ ومع ذلك فالغالب
الطاقة العصبية التى لا تجد لها منفذاً عند الغضب المقهور تتحول إلى نا
أخرى ؛ فإما أن يثور الإنسان على غير عدوه ، كزوجه وولده ، وأثا
بيته ، وإما أن تظهر عليه أعراض المرض والاضطراب العصبى .

الغضب والتربية :

الغضب سلاح ذو حدين ؛ فقد يتوجه إلى الشر فيقضى على صحة الإنسا
وعلى حياته الاجتماعية ، ويجعله شجاً فى حلق المجتمع الذى يعيش فيه . و
يتوجه إلى الخير فيحمل الإنسان على المدافعة عن شرفه وكرامته وأهله ووط
أو عن الحق والشرف لذاتهما .

فى التربية أن تضعفه ، بل تقضى عليه إذا توجه إلى الشر ، وأن تشجعه جه إلى الخير ، فليس للمربى أن يغفله أو يحط من شأنه ؛ بل عليه أن من وطأته ، وأن يقلل من الفرص التى تسير به إلى النواحى المستهجنة ، ون للمربِّى قدوة حسنة فى هذا الصدد ؛ فيسلك معه مسلك الهدوء نة وضبط النفس عند ظهور أسباب الغضب ، فانه ـ كالأمراض المعدية ـ من السقيم إلى السليم بدون أن يشعر أحدهما .

إذا تبين له تمكن الميل إلى المقاتلة فى نفوس المتربين ، فليحول ذلك لى حيث يكون مفيداً لهم ؛ كالمناظرات ، والألعاب الرياضية التى المنافسة والدفاع ، مثل : كرة القدم ، والمصارعة والمبارزة ، والمسابقة ى ، والقفز ، وحمل الأثقال .

كما قلنا : إنه من الواجب أن يسعى المربى فى تحويل جوف المربَّى إلى خلق لك نقول هنا : إنه من الواجب أن يبذل المربى جهده فى تحويل الغضب طفة ، أو خلق مفيدة ؛ كالغضب للحق ، والدفاع عن الشرف والأهل ومهاجمة مشاق الحياة وصعوبات العيش من كل جانب ؛ فالغضب لمثل مور مستحسن ، والدفاع عنها محمود ، فليتعلم الإنسان كيف يعد لكل دته ، ويتخذ لكل حادثة سلاحها المناسب لها .

) غريزة النفور وانفعال التقزز

كان الإنسان الأول ـ وهو فى حالته الساذجة الحيوانية ـ يعتمد فى كل على حواسه ، ويعتمد فى اختيار أطعمته وسد رمقه على تجربة كل يقع تحت يده من حيوان ونبات صغير يزدرده ، فيبتلعه إن كان سائغاً إليه نفسه ، ويلفظه أو يتقايؤه إن وجده عفناً أو كريه الرائحة ، أو الملمس ، أو ساماً مؤذياً . فكان يبتلع الثمار الفجة ، والأسماك الطازجة ة ، إلى جانب الهوام اللادغة ، والحشرات السامة ، والأعشاب المرة ،

وأشياء أخرى عفنة ، فتولد عنده استعداد خاص للتقزز من كل ما يؤ
واكتسبت أجهزته قوة خاصة ، وحركات معينة تساعده على إخراج كل
يؤذيه — إذا استقر فى جوفه — بالقئ أو غيره .

وقد تطورت هذه الصورة الأولية للغريزة من المرتبة (الفسيولو
البحتة إلى الشعور بالتقزز والنفور عند رؤية الأشياء المؤذية بذاتها ، أو
من غير ضرورة ابتلاعها ؛ ولهذا يتقزز الأطفال ويخافون رؤية الثع
والحشرات الضارة ، ولمس الفراء والحيوانات أو الحشرات الهلامية الل
ثم ارتقت خطوة أخرى وازدادت مرونة الاستعداد الفطرى ، فصار الا
يتقزز من رؤية صور هذه المثيرات الطبيعية ، أو سماع أوصافها ، و
من كل ما قد تنطبق عليه هذه الأوصاف مجازاً ؛ فالإنسان المتحضر ينفر و
من الإنسان المداهن الخبيث كما ينفر من الحشرات السامة ؛ ولذلك يشبه
بالثعبان — وأخيراً عند ما يصل الإنسان إلى الطور النهائى فى الرقى ، قد
من كل ما يراه ضاراً بعقيدته وتقاليده وآدابه ، ويشعر فى قرارة نفسه ش
باطنياً بالتقزز من غير أن تظهر عليه أعراضه الأولية المعروفة ، وهذا
المتدين من مبدأ الإباحية ، والرأسماليين من الشيوعية . . الخ .

وحذار أن يثير المدرس هذه الغريزة فى صغار الأطفال فى الروضة
المدارس الابتدائية ، بعرض حيوانات أو حشرات أو غيرها من المث
الطبيعية لهذه الغريزة عند شرح الدرس ، أو يستخدمها كوسائل إيضاح

ويستطيع المربى أن يستفيد من هذه الغريزة من الناحية الخلقية
يعلى من شأنها ، ويسمو بها إلى المستوى النفورى حيث يشمئز المربَّى
الرذائل الخلقية والعيوب الاجتماعية .

(٤) غريزة حب الاطلاع

تجد الرجل حينما يرى قوماً مجتمعين حول سيارة ـ مثلا ـ فى الطريق ب : لم هؤلاء مجتمعون ؟ وماذا حدث ؟ وما الذى فعلته السيارة ؟ وماذا حب الرجل ؟ وإذا رأى الطفل ـ لأول مرة ـ نعشاً لميت أمطرك بكثير من سئلة : ما هذا (مشيراً إلى النعش) ؟ ولم يبكى هؤلاء الناس ؟ ولماذا اجتمعوا ؟ وإلى أين هم ذاهبون ؟ وما هذا الزى الذى يلبسه هؤلاء الرجال ؟ ولم الموسيقى ؟ ولم اجتمع رجال الشرطة هنا ؟ وغير ذلك من الأسئله التى وها غريزة حب الاطلاع . وهى غريزة تدعو الإنسان إلى الاقتراب الشىء الغريب أو الجديد أوغير المألوف لديه لاختباره وفحصه والسؤال ، لمعرفته والتحقق منه والحكم عليه ، وهذا هو ابتداء الحكمة كما يقول كدوجل) . أما الشىء المعروف لدينا من قبل فلا نحب أن نطلع عليه . ذا كان فى منتهى الغرابة أثار غريزة الخوف بدلا من حب الاطلاع ، تتعارض هاتان الغريزتان (الخوف وحب الاطلاع) فى الحيوان لإنسان . فالأولى تدعو إلى الابتعاد والفرار ، والثانية تدعو إلى الاقتراب .

ن منا لم ير حصاناً يقترب من الشىء للاطلاع عليه فيهرب من معطف قديم على الأرض مثلا ؟ فالشىء الذى يثير حب الاطلاع يجب أن يكون وسطاً المألوف والغريب فى نظرنا . ويصحب حب الاطلاع عادة شىء من العجب لاستغراب . وتظهر هذه الغريزة فى كثير من الحيوانات العليا كالقرد لحصان . وينتفع الصيادون فى الصيد والقنص بهذه الغزيرة ـ وهى حب طلاع ـ أحياناً . فيستثيرونها فى الحيوان بإحضار شىء غريب يدعوه إلى لاقتراب منه فيسهل عليهم صيده وافتراسه بما لديهم من الأسلحة .

والطفل يحب دائماً الاطلاع على كل شىء جديد يقع تحت نظره ، فيختبره

بيديه وفمه وأذنيه وكل حواسه . وتظهر رغبته فى الاطلاع بما يظهر على عين من العجب وهو ينظر إلى الشىء ، وبما يبدو من كلامه حينما يستطيع التكلم وبمحاولته القبض على الشىء وإمساكه بكل الطرق الممكنة ، وبعضه وامتصاص إذا لم يجد من يمنعه ، وبأسئلته المتعددة حينما يستطيع السؤال . ولا يمن سؤاله عن الشىء حبه فى القبض عليه وبحثه فيه وتفتيشه عنه ، حتى تقتنع غريزته وفى اليوم التالى قد يريد رؤية الشىء عينه ، ولكن حب اطلاعه سيكون أقل ويستمر بحثه فى الشىء ما دام يجد سروراً من ذلك ، أو كان يؤدى إلى أى نو من أنواع اللعب .

وحينما يبلغ الوليد من العمر ثمانية عشر شهراً أو سنتين يظهر حب الاطلاع على كثير من الأشياء إذا كان ذكياً ؛ فيحب رؤية البقر فى الحقل ويقلب فى الورق الذى يعثر عليه ، وينظر إلى الخادم وهى تنظف الآنية ، وإ القطيطات الصغيرة وهى تلعب ، وإلى الطيور تلتقط الحب ؛ فيأخذ فى تعرف ما يحيط به من الأشياء بالتدريج . ولاختلاف الأطفال فى ميولهم ورغباتهم تجد هذا يحب السكك الحديدية ، وذاك يميل إلى الحيوانات ، وذلك يرغب فى الذهاب إلى الحدائق مثلا .

ولو أعطى الطفل الفرصة فى أن يفحص الأشياء ويبحث فيها بنفسه وأرشد كما ينبغى فى الوقت الذى تكثر فيه أسئلته ويكون فيه « علام استفهام مستمرة » كما يقول الإنجليز ، فإنه يكون قد بدأ بدءاً جميلا فى التربية العقلية ، وقطع مرحلة فى سبيل النجاح .

فيجب على المربى ألا يقمع هذه الغريزة فى الطفل ، بل يشجعها ويهذبها ويفتح السبيل أمامها ، ثم يترك الطفل ونفسه بقدر المستطاع ليعتمد على نفسه ويتعلم بمجهوده . وبحب الاطلاع تزيد معلوماته تدريجياً ، ويستمر بحثه ما دامت ظروفه سارة تساعده على الاستمرار فى البحث . والتشجيع ممكن بإهدائه بعض الهدايا من اللعب المناسبة لسنه ، وتفهيمه الصعوبات التى تعترضه وتشجيعه على التفكير والمثابرة .

حينما يبلغ من العمر تسع سنوات لن يعض الشىء أو يمتصه ، بل
ال من حوله عما خفى عليه ، وسيبحث فى الكتب ، وسيقوم بعمل بعض
ب ، وستجد لديه قوة يلاحظ بها التغيرات التى تعرض للأشياء . وسترى
رف الكثير عما حوله من الأشياء التى يميل إليها . وقد يظهر الجهل
ر التى لا يحبها ولا يرغب فى الاطلاع عليها .

ولغريزة حب الاطلاع فائدة عملية كبيرة فى جعل الطفل يعرف العالم ،
تتطلب البحث عن المعلومات ، وتحتوى على كل ميكروب الفحص عن
ياء كما يقول « وُودْورث العالم الأمريكى » ؛ فهى غريزة الاستكشاف
يجدر بالمربى والمربية استخدامها والانتفاع بها فى الفحص أو الاستقصاء
. أما الدروس فيجب ألا تكون مقصورة على مادة جديدة فقط أو
، فان الأولى متعبة ، والثانية مملة ، بل يجب أن تحتوى على القديم والجديد
بحيث تكون بين هذا وذاك . وتكون المعلومات القديمة أساسا للمعلومات
يدة ، فينتقل المدرس من المعلوم إلى المجهول ، فيسهل التذكر .

ويجب على المدرس حينما يعد درسه أن يسأل نفسه هذه الأسئلة الثلاثة :

١ — ما الذى يعرفه التلاميذ من قبل عن هذه المادة ؟
٢ — ما المقدار الذى يمكن إعطاؤه فى الدرس الجديد فى ذلك الوقت المعين ؟
٣ — كيف يمكن وصل الجديد بالقديم ؟

وهذا ما يقصده المربون بقولهم : « انتقل من المعلوم إلى المجهول » .

ويجب أن نذكر دائماً أن الجديد من الأشياء يستثير حب الاطلاع ،
دا الغريب وغير المألوف ، وأن التكرار الذى نستعمله كثيراً فى دروسنا
و إلى السآمة والملل ، ويعوق الرغبة فى حب الاطلاع . والمدرس الماهر
طيع فى درس الإعادة والمراجعة ـ مثلا ـ أن يذكر ولو شيئاً جديداً ،
مل بعض التغيير فى الطريقة بجعل الدرس ـ مثلا ـ بشكل مناظرة بين
وآخر ، أو بشكل سؤال وجواب .

(٥) غريزة حب الظهور

لقد اعترف المسيو (ريبو) الفرنسى بهاتين الغريزتين : الخضوع ، و الظهور ، وتبعه فى ذلك العالم الاسكتلندى (مكدوجل) . وهما من الغر الفطرية فى الجنس البشرى . ويهم العالم بالنفس الذى يبحث عن الأخ والإرادة أن يفهم جيداً غريزة حب الظهور والرياسة والسيطرة .

وتظهر غريزة حب الظهور فى كثير من الحيوانات العليا ، وبخاصة و البلوغ ، وتبدو فى الحصان أكثر من غيره ؛ فتراه يتظاهر بقوة عضلاته ، ي عالى الرأس ، مقوس الرقبة ، مرفوع الذيل ، قوى الحركة ، يرفع حوافره يسير فى موكب أمام أعين غيره من الخيل . وقد يتظاهر الكلب الكبير بال أمام الكلاب الصغيرة . وقد تتبختر الدجاجة أمام فراخها الصغار . و وهب كثير من الطيور هبة طبيعية يتظاهر بها فى بعض الظروف ؛ فال للطاووس مثلا ، والرقبة الجميلة للحمام ، يعتبران رمزاً للفخر . ولا تشعر الط والحيوانات طبعاً بهذا الفخر الذى يتضمنه حب الظهور .

وتبدو هـذه الغريزة فى كثير من الأطفال . وقبل أن يقدر الطفل المشى يظهر عليه السرور حينما تصفق له وهو يحاول الخطوات الأولى ، يصيح ويغضب ويرتمى على الأرض حينما يخيب فى خطواته . وك ما تسمعه — حينما يستطيع التكلم — متباهياً فخوراً قائلا : « انظر إلىّ وأنا أ كذا . انظر كيف أستطيع أن أكوّن هذه اللعبة . انظر إلى الصورة التى رسم انظر إلى الخط الذى كتبته . لقد نلت اليوم عشرة على عشرة فى الحساب أخطىء اليوم مطلقاً فى الإملاء » ، وما إلى ذلك من عبارات الفخر والإعج بالنفس . وكثيراً ما يفخر بلعبه وملابسه الجديدة ؛ فقد يأخذ لعبته أو للزائر المألوف له قائلا : « هل رأيت لعبتى أو حلتى الجديدة ؟ » وتظهر هذه الغريزة حينما يركب سيارته الصغيرة ، أو يلبس معطفه الجديد أ الناظرين ، وتختفى حينما لا يكون هناك أحد . وهذه الغريزة غريزة اجتما

وهرها تستلزم الفخر من المتظاهر ، وبنموها قد تتحول فى البنين إلى تر وغطرسة ، وفى البنات إلى عجب وتكبر . وبالتهذيب تصبح عبارة عن عور بالنفس و الاحترام النفسى . ولا يشعر الحيوان طبعاً بهذا الاحترام .

يراً ما تقابل أناساً يفخرون بقوتهم ، وثروتهم ، وجمالهم ، وحظهم ، رتهم حتى لو كانوا كاذبين فيما يدعون .

و تظهر هذه الغريزة فى كثير من مواقفنا فى الحياة : فى الحلم ، واليقظة . لا نلاحظها فى أنفسنا أو فى غيرنا . ولا تعجب إذا أهملها علماء النفس سهم من بين الغرائز فيما مضى .

ولغريزة حب الظهور شكلان كغريزة المقاتلة : أحدهما للدفاع ، والآخر وم ، وتظهر فى أربعة أنواع من السلوك ، هى :

ا) السعى فى التغلب على الصعوبات ، وهذا من دواعى النجاح .

ب) معارضة سلطة الغير دفاعاً عن النفس ، وحباً فى الاستقلال بالعمل .

ح) السيطرة على الأشياء إرضاء للنفس . وهذا تعَد وهجوم .

ء) السيطرة على الأفراد حباً فى الرياسة والسيادة عليهم .

وهذه كلها من مظاهر هذه الغريزة ، ولنتكلم عن كل منها بالترتيب فنقول:

) التغلب على الصعوبات :

يتجلى ذلك إذا أمسك رجل برجل طفل مثلا ، وحركها إلى حيث لا يشاء ل ، فإنه يقاوم هذا التدخل الأجنبى بأكبر قوة فى عضلات رجله . ثل يكون سلوك الرجل إذا منع من القيام بشىء يريده ؛ فإنه يقاوم من ضه أو يقف فى سبيل عمله ما استطاع . وحينما يحاول الطفل أن يدير ه فتقف ، تجد أنه لا يتركها فى الحال ، بل يحاول مرة أو مراراً ، ويبذل كل ه حتى تتحرك وتسير كعادتها . وحينما يرفع حجراً ويشعر بأنه أثقل مما طيع أن يحمل ، تجد أنه يبذل ـ بدافع غرزى من نفسه ـ جهداً آخر ، ول رفعه ثانية ؛ وقد يصيبه ضرر جسمى من المجهود العضلى الذى يبذله . ه المقاومة هى نوع من غريزة حب الظهور .

وفى المدرسة حينما يتعلم التلميذ الكتابة ، ويجد صعوبة فى الحصول
الدرجة التى يتمناها ، ترى أنه ينحنى على القمطر ، ويضع رجله حول الكر
ويقطب وجهه ، ويقوم بمجهود كبير فى كتابته حتى يتحسن خطه ، ف
الدرجة التى يريدها . وبالمثل تجد الرجل المحب للبحث العلمى حينما يس
صوت الحاكى (الفونوغراف) من حجرة أخرى وهو يكتب بحثه فى م
من المقالات ، يزداد نشاطاً فى عمله ، وقوة فى تفكيره للتغلب على صو
الحاكى ؛ وقد يترك عمله ويصغى إلى الموسيقى إذا كان غير محب لعمله ؛ ف
تعترض المرء مسألة صعبة لا يحب أن يتركها فى الحال ، بل يفكر فى كل و
لحلها . فوجود الصعوبة فى طريق الإنسان تحمله ـ بدافع فطرى ـ على
يضاعف قوته ونشاطه للتغلب عليها .

(ب) معارضة سلطة الغير :

إن الطفل يظهر من الصغر أن له إرادة ، وأنه يحب أن يسير فى طر
الخاص معارضاً بذلك سلطة غيره . وفى الإنسان بالطبيعة روح استقلا
هى فطرية أكثر منها مكتسبة .

وتختلف هذه الروح فى القوة باختلاف الأفراد ؛ فمن الأطفال من هو ع
يحب المعاندة والمخالفة ؛ ومنهم من هو طيع يحب الطاعة وامتثال الأوام
وليس هناك طفل خال بطبيعته ولو من بعض العناد والعصيان . وبالض
والشدة قد تعوّد الطفل أن يطيع ، ولكنه يطيع أشخاصاً معينين فى أم
معينة ، وفيما عدا ذلك يظهر عناده وحبه للاستقلال ، واستعداده لمعار
أو مقاومة كل من يريد أن يسيطر عليه . وفى الشباب ـ حيث يشعر الش
بشخصيته وقوته وكبره ـ تقوى الروح الاستقلالية فى الشخص ؛ فيندر
تجد شاباً ينفذ كل ما يؤمر به من غير أن يبدى استياء أو معارضة فى نف
على الأقل .

(حـ) السيطرة على الأشياء وإقناع النفس :

ليس حب الظهور مقصوراً على التغلب على الصعوبات التى تعترض سان ، بل يشمل السيطرة على الأشياء التى تقع تحت سلطتنا ، وإقناع س بإزالة العقبة ؛ ففى عمل الطفل عنصر من السيطرة والغلبة ، فهو لا يحب تنفذ رغباته فحسب ، بل يحب أن يكون هو المنفِّذ . وإذا كان لديه مزمار ، فإنه لا يقتنع حتى يزمر به بنفسه . والرجل بالمثل إذا وجدت لديه رة ووقفت عن السير ، فإن ذلك يدعوه إلى البحث والفحص لمعرفة العيب لاحه (بنفسه أو بالاستعانة بغيره) حتى تسير كالعادة . وهنا تراه يشعر يطرة والاطمئنان .

وفى انتهاء النجار من قطع الشجرة ، والعامل من تحريك الحجر الثقيل مكانه إقناع للنفس وإرضاء لها . وتكون النفس راضية إذا كانت الآلة يستخدمها الإنسان جيدة تسهل عليه تنفيذ عمله ؛ كالبندقية الحسنة لدى ياد ، والسكين الحاد لدى القصاب . وفى أداء العمل سرور للشخص الذى يه وترضية لغريزة حب الظهور . وإن راحة الضمير واطمئنان النفس عند ق العمل لما يدعو إلى الاستمرار فى العمل ، كما يدعو إليه الأمل فى الكسب الربح .

(د) السيطرة على الأطفال :

إن الإنسان لا يقاوم سلطة غيره عليه فحسب ، بل يعمل على أن يسيطر على غيره أيضاً .

فالطفل مثلا يأمر وينهى ويتطلب أن يطيعه غيره . انظر إلى الأطفال وهم ون تجد أن أكثر من واحد منهم يحاول أن يكون الرئيس فى اللعب حباً لرياسة والسيطرة .

وبالضرورة يجب أن يكون الرئيس واحداً وواحداً فقط ، والبقية من ءوسين . والمرءوس الآن يحاول أن يكون القائد فى فرصة أخرى . ومن

الأطفال من خلق للقيادة والزعامة ؛ وهبته الطبيعة الصفات التى يجب أن تك فى القائد من النشاط ، والمقدرة الجسمية والعقلية ، والشخصية البارزة بها يستطيع أن يكسب المعركة حينما يكون مع أقرانه .

ولا يكتفى الطفل بما يمليه من الأوامر ، وما يظهره من حب الري والسيطرة والظهور ، بل كثيراً ما يبدو منه التصلف والتكبر والتفاخر أقرانه حباً فى الظهور ، ويميل إلى أن يستأثر بالتكلم ، ويأخذ أكبر نص فى المحادثة . وحينما يكبر ويختلط بغيره من الناس يقل حب ظهوره ، ول الغريزة تستمر فيه مهذبة أو مستترة ؛ فإن العمل على اكتساب مدح الجمه والصيت بين الناس هو نوع من حب الظهور وطلب السيطرة . وقد يتظ الشخص بشجاعته أو قوته أو بمدرسته أو مهارته أو أدبه أو علمه أو مسا غيره أو بتواضعه ، ويجد فى ذلك سروراً . وتتخذ غريزة حب الظهور أ ثوب أو أكثر لتتستر فيه بأى طريقة من الطرق .

(٦) غريزة الخضوع

إن غريزة الخضوع هى الغريزة المضادة لحب الظهور . وتظهر فى : الذ والاستكانة ، وخفض الصوت والرأس ، وبطء الحركة التى يظهرها الإنسا وإن الكلب الصغير - كما يقول (مكدوجل) - يظهر الخضوع أحياناً ح يقترب منه كلب كبير ؛ « فتراه يزحف برجليه ، وينحنى حتى يكاد بطنه يم الأرض ، ويثنى ظهره ، ويطوى ذيله ، ويضع رأسه فى الأرض ، وينزوى جانب من الجوانب » ، وهذه كلها من مظاهر الخضوع التى تبدو عليه أ الغريب القوى . ولقد سئل (مكدوجل) : « هل تستطيع الحيوانات وص الأطفال أن تشعر بالخجل ؟ » فكان جوابه جواباً سلبياً ؛ لأن الخجل يست الشعور بالنفس ، وهو غير موجود فى الحيوانات وصغار الأطفال . وكث مايخطىء الناس فى عد خضوع الأطفال خوفاً ، مع أن الخضوع غير الخوف

ر على الخاضع ما لا يظهر على الخائف . وقد يخضع الإنسان ويستسلم ف القاسية ؛ كالضرب بالعصا ، وتعطيل كل القوى التى يستطيع بها ع عن نفسه . وقد يخضع لمن هو أكبر منه سلطة ومركزاً ؛ فالفرد مادام يعتقد فى نفسه القدرة على القتال ، ويستسلم حينما يغلب على أمره . يثير الرجل غريزة الخضوع فى الطفل فيذعن لما يقال له .

وقد تثير الجماعة بروحها وقوتها المعنوية هذه الغريزة فى الرجل ، فيستسلم تسع لها ويحترم آراءها . وما العبادة إلا مثل حسن للخضوع بنفس راضية .

وهناك أشخاص لا يجدون مثلا أعلى ينقادون له ويعتمدون عليه ، فتخبرهم ب أن يفعلوه ويعتقدوه . وإن روح الاعتماد على الغير فى الرجل تمثل رار حال الطفولة فى حياة الرجولة .

وليست القدرة على التسليم والإذعان ضارة بالإنسان ؛ فإنها تفيده فى أن نفسه قادراً على أن يعيش فى البيئة التى هو فيها ، والظروف التى تحيط به ؛ س لكل حالة لبوسها ، ويستعمل فى كل ظرف مايستدعيه النجاح فى العمل .

ومن مظاهر الخضوع فى الطفل إطاعته لغيره ، وتصديقه كل ما يقال له ، له الآراء التى يسمعها كما هى من غير مناقشة أو جدل .

وبهذه الغريزة يستطيع المدرس أن يؤثر فى التلاميذ كل التأثير ، فيأتمروا مره ، ويقلدوه كثيراً فى سلوكه وعاداته وانفعالاته ، ويصغوا إلى كل ة يفوه بها .

وبشخصيته الطبيعية التى - قد لا يشعر بها - يمكنه أن يوجههم إلى مايحسن، شدهم إلى الطريق المستقيم ، ويمتلك انتباههم . ولقد حدث مرة أن سئلت ى الطالبات بمدرسة المعلمات - بعد انتهائها من المدرسة ، وقد أريد تعيينها ة لشخصيتها المعروفة ، وقدرتها على حفظ النظام ، وامتلاك قلوب التلاميذ غير احتياج إلى أى نوع من أنواع العقاب - « كيف أمكنك أن تستولى انتباه الأطفال وتحفظى النظام إلى هذا الحد ؟ » . فأجابت - وقد اعتراها ض الخجل - : « لا أدرى » . وبذلك أشارت إلى حقيقة لها درجة كبيرة

من الأهمية ؛ هى أن لشخصية المدرس أثراً كبيراً فى حفظ النظام ؛ وهبتها الطبيعة هذه الشخصية ؛ فكل التلاميذ أطوع لها من بنانها ، يقومون ما تكلفهم به بنفس راضية من غير التجاء إلى التهديد والوعيد ، أو الع الشديد .

وكما أن الإنسان يخضع لمن هو أقوى منه تجده يسيطر على من هو أض منه ، تلك سنة الله فى خلقه ، ولن تجد لسنة الله تبديلا .

(٧) غريزة حب الاقتناء

هذه أيضاً من الغرائز التى تصحبها حال وجدانية غير محدودة ، وهى تح الحيوان على جمع الأشياء وادخارها ؛ كما هى الحال فى النمل والنحل والطيو وبعض الحيوانات كالسنجاب ، وفى الطفل الذى يولع منذ صغره با الأدوات والأشياء القليلة القيمة فى نظرنا .

ولهذه الغريزة صلة متينة بحب الاطلاع والحل والتركيب ؛ فالطفل ين إلى تعرف الأشياء ، ويحلها ويركبها ليفهم أسرارها ، ثم ينتقى ما يلذ له فيخصه بالاقتناء .

ظهورها : تظهر هذه الغريزة فى السنة الثالثة ، وتقوى بين السابعة والثام وتستمر فى القوة حتى المراهقة ، ثم تلازم المرء طول حياته ، وقد تودى وتسرع فى خطاه إلى لحده .

هذا وإن للسن والبيئة دخلا وأثراً فى اختيار ما يقتنى ؛ إذ أن الص من الأطفال يفضلون الأشياء البراقة الجذابة حتى لو لم يكن لها قيمة ولا فائد فتراهم يجمعون قطع الخزف الملون ، والنقود الجديدة ، وقصاصات الورق والصور ، والمسامير ، والحكك ، وقطع أقلام الرصاص ، وغير ذلك الأشياء المختلفة الأشكال والألوان والأحجام ، التى لا ترى رابطة تجمعها كونها أخذت بلب الطفل ، واجتذبته نحوها . أما الكبار فيميلون إلى اق

أشياء المفيدة التى لها صلة بمهنتهم وميولهم الخاصة ، متأثرين فى ذلك بالتقليد تويات بيئتهم ؛ فمن فى إيطاليا مثلا يولع بجمع الصور ، ومن فى السودان ع بجمع العاج وريش النعام ، ومن فى مصر يولع بجمع التحف والآثار يمة ، كما يولع المدرس باقتناء الكتب ، والجندى باقتناء الأسلحة والأدوات بية التاريخية ، والطبيب بجمع ما يستطيع جمعه من الأدوات التاريخية رها التى تستخدم فى الجراحة وهكذا .

حب الاقتناء والتربية :

إن هذه الغريزة من الغرائز التى يمكن الانتفاع بها فى التربية والتعليم ، لك : —

١) بحمل التلاميذ على جمع الأشياء المفيدة التى لها علاقة بالعلوم التى سونها ، كالتاريخ ، والجغرافيا ، ومبادىء العلوم ؛ وذلك بأن يجمعوا زهار والنباتات المختلفة ، ويدخروا الصور التاريخية ، وقصاصات الصحف يدة ، والمصورات الجغرافية ، والكتب النافعة .

(٢) بتعويدهم التنظيم والتنسيق ، ووضع كل شىء بجانب نظيره ؛ ففى ذلك بية لأذواقهم .

(٣) بحثهم على الاشتراك فى إنشاء متحف فى المدرسة ، يضع فيه كل تلميذ يختاره من المصنوعات القيمة ، والغلات الشهيرة ، والنقود التاريخية أو جنبية ، وطوابع البريد الوطنية أو الأجنبية ، والمصورات والنماذج التاريخية النادرة المثال وغيرها .

(٨) الحل والتركيب

من المشاهد أن الطفل يولع بتناول الأشياء، والنظر إليها، والبحث فيـ ثم حلها إلى أجزائها إذا استطاع. وكثيراً ما يذهب إلى أبعد من ذلك؛ فيكسـ الأوانى، ويخل بنظام الأثاث.

يعمل الطفل هذه الأعمال، لا عن سوء قصد، ولكن إطاعة لميو الغريزية؛ فحب الاطلاع يحمله على تعرف مكوّنات بيئته، وحب الحر واللعب يضطره إلى تحريك أطرافه، والانتقال من مكان إلى خر.

وأكبر دليل على حسن نية الطفل، أنه بعد أن يكسر الأشياء، أو يحلـ إلى أجزائها، يحاول إصلاحها وتركيبها، وإرجاعها إلى ما كانت عليه، لا رغـ فى الإصلاح لذاته، ولكن رغبة فى أن يرى كيف يكون الشىء بعد تكوينه وفى أن يعرف كيف يمكن إرجاعه إلى ما كان عليه؛ فهو يميل إلى البناء، يميل إلى الهدم، ويندفع إلى التكوين، كما يندفع إلى التخريب.

وهذا راجع – على رأى بعض العلماء – إلى غريزتين مختلفتين: إحداهـ للحل، والأخرى للتركيب؛ ومنهم – وهم الأغلبية – من يجعل الحل والتركيب مظهرين لغريزة واحدة يسميها البعض «غريزة التجربة».

ويصحب هذه الغريزة حال وجدانية خاصة، لا يمكن أن تسمى باسـ معين؛ فقد تكون أقرب إلى السرور، أو الرغبة، أو التوقع.

ولاتصال هذه الغريزة بحب الاطلاع، نقول إنها تظهر معها من عهـ الطفولة الأولى، وتصاحب الطفل حتى يكبر، فتتوجه إلى ناحية خاصة، ويظهـ أثرها فى الفنون والصناعات وغيرها من الأعمال التى يتولاها بنو الإنسان فى المعامل، والمناجم، والمسارح، وساحات القتال وغيرها.

والغاية الحيوية التى ترمى إليها هذه الغريزة هى الوقوف على حقائق مكونات البيئة، وعلى خواص الأشياء التى تقع فى دائرة التجارب للانتفا

الحياة العملية . وليست نتيجة الحل والتركيب مقصورة على المعرفة ، ها تؤدى إلى تنظيم الحركات ، ووصل أعصاب الحس بأعصاب الحركة ، ية الرابطة بينهما ، وغير ذلك مما يؤدى إلى الحذق والمهارة .

ولهذه الغريزة أثرها فى التربية والتعليم ؛ فهى التى يلجأ إليها المربون لتقوية س المتربين وعضلاتهم ، وتنمية عقولهم ، وتهذيب خيالهم ، ولا سيما فى التعليم الأولى ، حيث يطالب المتعلمون بالأعمال اليدوية ، والرسم ، سوير ، وعمل نماذج مختلفة من الصلصال ، أو الورق ، أو الخشب ، أو المعادن .

فما على المربين إلا أن ينتفعوا بهذه الغريزة ، ويوجهوها إلى الناحية ة بوضع المتعلمين فى بيئة تدعوهم إلى العمل ، وتحملهم على إرضاء ميولهم يزية بالطرق الصالحة ، حتى لا تكون لديهم فرصة للعبث بأثاث البيت ، لمدرسة ، أو النظام العام .

(٩) غريزة الضحك

بقى من النزعات الموروثة نزعة واحدة حار الفلاسفة والعلماء فى تعليلها ، ديدها ، وبيان وظيفتها وفائدتها الحيوية (البيولوجية) . وهى النزعة المعروفة حك ؛ فقد اعتبرها الفلاسفة مظهراً من مظاهر السرور والانشراح لا غير ، سيلة للترويح عن النفس من متاعب العقل أو الطاقة الحيوية الزائدة على الحاجة ، سلسلة أعمال عكسية تساعد على تشنج الحجاب الحاجز ، وتقوية الجهاز وتى ـ وغير ذلك من الآراء التى أصبحت ـ فى نظر علم النفس الحديث ـ لة بعد أن كشف العلامة (ماكدوجل) الغطاء عن حقيقتها ؛ فإليه وحده جع الفضل فى تفسيرها ووضعها ضمن الغرائز الإنسانية الهامة ؛ لأنها دة التركيب تعقيداً يخرجها من دائرة الأفعال المنعكسة البسيطة ، والمعدلة ، شتركة بين جميع أفراد النوع الإنسانى وبعض القردة والحيوانات الراقية .

ولها مظاهر ثابتة ، أهمها تشنجات الحجاب الحاجز ، وبعض عضلات الج التنفسى ، وسد اللهاة من آن لآخر بطريقة تحدث ذلك الصوت المعروف وهى موروثة ، غير مكتسبة بالتعلم أو التقليد ، ولها مراكز خاصة فى الج العصبى ، ودوافع أو مؤثرات خاصة . ولها مثل ما للخوف من أثر فى تع كل التصرفات البدنية والعقلية وسائر أنواع النزوع الغريزى . ولا تقت على ذلك المظهر الخارجى المعروف بحركاته وأصواته الخاصة ، بل يص شعور باطنى قوى يصعب ضبطه وقمعه ، ويزداد ظهوراً كلما حاولنا من ولها انفعال وجدانى خاص يمكن التعبير عنه بالسرور ، أو الانشراح . تصدر عن دافع باطنى ، أو مؤثر (فسيولوجى) ، وإنما تظهر عادة على إدراك المواقف المعقدة الخاصة التى تثير الضحك بطبيعتها . وأثر المشا الوجدانية ظاهر فيها ، كما هو ظاهر فى سائر الغرائز الاجتماعية الأخرى فعدوى الضحك سريعة وشديدة الأثر عند سائر الناس ، حتى بين المتفر الذين لا تربطهم أية رابطة .

وليس هناك من شك فى أن نزعة كالضحك ، لها وظيفة مركبة تستخ الكثير من العمليات العضلية ، والعصبية ، ولها استعداد فطرى عند كل أف نوع خاص من الكائنات الحية لا بد - كما يقول (ماكدوجل) - أن تك ذات فائدة حيوية هامة . والواقع أننا إذا درسنا الضحك دراسة تفص لا يسعنا إلا أن ننسب للضحك الفوائد الآتية :

(١) إحداث تغيرات وتفاعلات بدنية - تنفسية ، ودموية ، وإفرازية تساعد على تجديد النشاط الحيوى ، وتولد الشعور بالصحة ، وتزيل الانقبا النفسى .

(٢) وثم فائدة أخرى أهم من هذه ، وهى تغيير مجرى التفكير وتجدي بطريقة تمنع الملل والكآبة ، وتحدث الراحة العقلية . وكثيراً ما يفع الضحك فعل الدواء للمريض ؛ ففائدتها مزدوجة : (فسيولوجية) . ونفسي

وقد أخطأ كل الذين اشتغلوا بدراسة الضحك قبل (مكدوجل

سير ماهية الضحك خطأ مصدره مجرد اهتمامهم بإيجاد تعريف صحيح له من دراسة فائدته (البيولوجية) الحيوية مباشرة .

قاعتبره الفيلسوف (سبنسر) من الناحية (الفسيولوجية) طريقة طبيعية ك بها الإنسان ما يتجمع لديه من الطاقة الحيوية الزائدة ، مستدلا على ضحك الأولاد ، ولكن الطبيعة لديها وسائل متعددة للتخلص من الطاقة ة بطريق الحركة واللعب ، فلم تكن فى حاجة إلى طريقة أخرى شديدة يد كالضحك .

وافترض الفيلسوف (هوبز) أن الشىء المضحك لايخلو عادة من نقص كيبه ، أو تشويه يحط من قيمته فى نظرنا ، فيثير فى نفوسنا شعوراً فجائياً نا عليه وعظمتنا ، وتسمى نظريته : « الشعور الفجائى بالعظمة » .

وأراد الفيلسوف الفرنسى (بيرجسون) أن يصحح نظرية (هوبز) فنسب ك وظيفة اجتماعية معقدة ؛ فنحن ، بالضحك على المقصر ، أو الشخص ب المظهر ، أو العامل غير المتقن لعمله ، نؤدبه بطريق غير مباشر ، ى بذلك خدمة اجتماعية هامة . ولكن إذا افترضنا صحة هذا الرأى فى متمدينة كفرنسا ، فإنا لا نستطيع أن نتصور أن التأديب الاجتماعى لغرض الأساسى الذى من أجله وجدت غريزة الضحك ؛ لأن هذا النوع لتأديب لايصل إليه سوى الجماعات الراقية ، أو المتحضرة . واعتبر البعض ر الضحك مظهراً من مظاهر السرور ؛ أى أن الأشياء المضحكة ، والمواقف لحوادث التى تثير الضحك تضحكنا ؛ لأنها تثير فى نفسنا السرور ، وأضاعوا م سدى فى تحليل كل المواقف المضحكة ، عساهم يجدون فيها ذلك العنصر . ولو صح هذا ، فإننا لا نضحك إلا ونحن مسرورون ، وفى هذه الحال كون هناك فائدة حيوية للضحك .

وقد نحا (مكدوجل) فى دراسته للضحك منحى آخر ، فاستخلص نظرية يدة نقره عليها ؛ ذلك أنه لاحظ أن الأشياء المضحكة ، والحوادث ، أو اقف التى تثير الضحك ، هى فى نفسها غير سارة على وجه العموم ، وأن س البشرى يرتبط أفراده - فى سرائهم وضرائهم - ارتباطاً اجتماعياً وثيقاً

بطريق المشاركة الوجدانية ، ولكن كما أن هذه المشاركة هى الدعامة لا يتم تكوين المجتمع الإنسانى بغيرها ، فهى كذلك تحملنا على التألم جيراننا وإخواننا ، والتوجع لوجيعتهم ؛ وللإنسان متاعبه الخاصة التى ير تحت حملها ، فإذا قدر له أن يضيف إليها كل صغيرة وكبيرة من متاعب ال فإن المشاركة الوجدانية تصبح عبئاً ثقيلا ، وتنقلب إلى أداة للهدم ، وإنقا للقوة الحيوية بعد أن كانت وسيلة للاجتماع والبناء ؛ فكان لزاماً أن تست الطبيعة حلا وافياً ، وعلاجاً شافياً يخفف من وطأة المصائب الصغرى ، لايرزح الإنسان تحت صدمات المصائب الكبرى ، وهذا العلاج ـ كما (مكدوجل) ـ هو الضحك . ويمثل (مكدوجل) لهذا بأمثلة عدة مما يحد لنا كل يوم ؛ فنحن نضحك إذا وقعت اللقمة من فم إنسان حين يأ ولكننا نبكى إذا وقع الصغير من فوق الشجرة فتهشمت أعضاؤه ، وك نضحك حين يصيب النجار أصبعه بالمطرقة إصابة خفيفة ، ولكننا نتوجع حين يقطع المنشار يده ، فنحن إذا لم نضحك من الناس فى مصائبهم الصغ التى هى أكثر حدوثاً وشيوعاً بين الناس ، لنشعر بالنشاط المتجدد ، بدلا الانقباض وما يترتب عليه من نقص فى النشاط الحيوى وضعف للصح فإننا ننوء بالمصائب الكبرى ، ولا نستطيع أن نتحمل آلامها ، أو نخفف وقعها عند غيرنا بمشاركتنا لهم فيها . وهو كذلك يعلل حالات الضحك العص عند سماعنا خبراً مؤلماً ، أو اطلاعنا على حادثة مفجعة ، بأن المصيبة تضحكنا تكون فى الغالب خاصة بأشخاص بعيدين عنا فى الزمان والمكان وحكمها حكم المصائب الصغرى التى تمتُّ إلينا ، أو لمن هو قريب منا بص فالحادثة التى تقضى على الإنسان إذا شاهدها بنفسه لشدة وقعها عليه ، التى قد تضحكه إذا نقل إليه خبرها .

فالضحك إذاً نزعة غريزية لها قيمة حيوية ترمى إلى حفظ حياة الفر

وقد تطورت هذه النزعة من مجرد الضحك من الأمور التى تحدث عر واتفاقاً فتثير الضحك ، إلى تعمد إيجاد الموقف المضحك ، وخلقه خلقاً صنا بطريق التمثيل الهزلى والتهريج « والتنكيت . »

الفصل الثامن

دراسة النزعات العامة

(١) الاستهواء أو الإيحاء

إن هذا الموضوع يشغل بال كثيرين من العلماء اليوم . والاستهواء كالمحاكاة
شاركة الوجدانية ، فى أنه لا يصحب بانفعال وجدانى كما يحدث فى الخوف
غضب مثلا . ولا نقصد بالايحاء المستعمل فى الذاكرة ، كأن يوحى
شىء ما بتذكر شىء آخر له علاقة به ، بل نقصد بالايحاء : ذلك الميل
رى الذى يجعل الإنسان يتأثر بأفكار غيره واعتقاداته ، فيقبلها من غير
ضة ، ولو لم يكن أساسها العقل والمنطق . فالطفل مثلا يصدق كل
ال له لمجرد القول والتأثر بشخص آخر وهو الموحِى . فالاستهواء - كما
و مكدوجل - وسيلة لنشر الآراء والمعتقدات ؛ فالطفل يقبل أفكار غيره
غير نقد . وفى المثل الانجليزى يقال « إن فلاناً يعتقد كل ما يقال له
طفال » ومن حيث إن الصغار يعتقدون كل مايقال لهم ، فيجب ألا نوحى
بما يضرهم ، كأن نقول لهم « إن فى الظلام عفاريت . » « وفى هذا المكان
أو أبو رجل مسلوخة » ، حتى لا يضطربوا ويخافوا فيكونوا سعداء .
فولة مهد السعادة إذا لم تتخللها تلك الحكايات المزعجة المخيفة لما فيها من
شية ومخاوف . وقد يستمع الطفل هذه الحكايات ويلتذ بها وقت سماعها ،
كنها تتركه ضحية الفزع والرعب حينما يترك وحده ليلا فى الظلام ،
كه الخوف ، ويقاسى آلام الرعب . فبدلا من أن تستعمل هذا النوع
ف من الايحاء مع الطفل ، يمكنك أن توحى إليه بفكرة مستحسنة أو صفة

جميلة كان تقول له : « إنه ولد مهذب يستطيع أن يكون هو الأول فى فص
ويمكنه الحصول على أكبر درجة ، وأن يفهم كل درس من الدروس
انتبه إلى المدرس. . . » وهكذا . وبهذه الطريقة تؤثر فيه بالإيحاء تأثيراً
يكون له الأثر فى أدبه وتقدمه ونجاحه .

درجة التأثر بالإيحاء :

لدينا جميعاً ميل فطرى إلى تصديق ما يقال لنا ، أو ما يشار به علينا
أشخاص معينين ، ولكن درجة التأثر بالإيحاء تختلف باختلاف الأفر
وباختلاف الأوقات فى الشخص الواحد ؛ فمن الناس من تظهر فيه غر
الاستكانة والخضوع ، ومنهم من تتمثل فيه غريزة حب السيطرة ، فالأ
يتأثر عادة بما يوحَى به إليه أكثر مما يتأثر به الثانى . فالشخص الق
الإرادة لا يستسلم للإيحاء كما يستسلم الضعيف المستكين ، فهذا سلس القي
لين الجانب ، وذاك شديد المراس ، من الصعب أن تخضعه .

وسائل الإيحاء :

تُنقل الفكرة الموحَى بها بوساطة : الكلام ، أو الإشارة ، أو النظر
الحركة . ومن خواص الإيحاء أن الفكرة الموحَى بها تقبل من غير أن يحا
الموحى برهنة على إثباتها ، ويقبلها الموحَى إليه من غير أن يتطلب برها
ويتوقف النجاح فى الإيحاء على الأمور الآتية : —

١ — المهارة فى عرض الفكرة وإظهارها .

٢ — سلطة الموحِى ، ومقدار نفوذه ، وثقته بنفسه .

٣ — الحالة العقلية للموحَى إليه ؛ فالمريض ، وضعيف الأعص
وضعيف الإرادة يتأثرون بسرعة مثلا .

٤ — ألا يكون لدى الموحَى إليه فكرة ضد الموحَى بها ، وإلا عار
الفكرة ، أو رفضها ، أو طلب البرهان على صحتها ، أو اختبرها ، فقبل ما قب
ورفض ما رفض .

هنا يتضح لنا أن الانسان يتأثر عادة بالإيحاء ، ويقبل مايوحى إليه من كار أو الأعمال ، من غير نقد أو معارضة أو تفكير فى منطق ، وكثيراً ب هذه الأشياء إلى نفسه فيما بعد ، فيتمسك بها ، ويعمل وفقاً لها . وعلى من أن الطفل يتأثر بما توحى به إليه تجده يظهر أحياناً — كالكبار — لى التأثر بعكس ماتوحى به إليه ، فيعمل ضد الفكرة الموحى بها من غير ، فإذا قلت له « الشرق » ، فكر فى « الغرب » وإذا قلت له « لا تقرب ذه النافذة » ، اقترب منها حينما تبتعد ليرى مايحدث ، وهذا فى الغالب عن غريزة حب الاطلاع لديه ، أو غريزة حب الظهور ، أو تأثر الأ صاب وتهيجها ، أو ضعف الموحى ، أو استعماله صيغة الأمر أو النهى يحاء ، فيظهر الطفل معارضة فيما يؤمر به ، أو فيما ينهى عنه . ويسمى نوع بالإيحاء العكسى . ومن السهل أن توحى إلى الطفل بما تشاء بحيث ب هذه المعارضة منه ، لو اتبعت الحكمة والشروط التى ذكرناها . اً مايقبل الإنسان فى النهاية الفكرة الموحى بها إليه بعد معارضته لها ، ته لم يقبلها أولا حينما قدمت إليه .

الإنسان يخضع عادة للمعهد الذى ينسب إليه ، ويتأثر به وبمبادئه وتقاليده ، ان له أثر كبير فى نفسه ، ويثق بالمربين الذين يخلصون إليه ، ولهم منزلة لديه فيقبل آراء ذلك المعهد من غير جدل ، أو معارضة « ويعمل بنصائح المربين وبما يوحون به إليه من غير مانقد أو مناقشة ، لا فرق فى ذلك بين سلطت عليه غريزة السيطرة أو غريزة الاستكانة والخضوع ؛ لأن هذا اء صادر عن سلطة جديرة بكل ثقة وطاعة . وهذا النوع من الاستهواء أو اء يدعى الإيحاء النافذ (١) (المطاع) ، وهو الإيحاء بالنفوذ . ومنه استعدادنا آراء المعروفين من العلماء فى المواد التى لا نجيدها ومعلوماتنا عنها قليلة . أيضاً تأثر التلاميذ بالمربين المخلصين ، الذين تربطهم بهم رابطة التربية ،

) أنظر كتاب علم النفس لبنيامين دمفيل .

فتراهم ينظرون إليهم نظرة وفاء وتقدير ، ويقبلون آراءهم لما لهم من ال والسلطة عليهم . وللآباء والمعلمين الحق فى استعمال هذا النوع من الإ فيوحون إلى الأطفال بكل ما يرون فيه الخير لهم فى حاضرهم ومستقبلهم أخلاق عالية ، ومبادىء فاضلة ، وقواعد ثابتة ، ونظريات صحيحة ، قبل يحين الوقت الذى لا يستطيعون فيه التأثير فيهم ، إلا إذا لجأوا إلى العقل والمن

أنواع الإيحاء :

ذكرنا من أنواع الإيحاء (١) الإيحاء العكسى ، و (٢) الإيحاء النافذ الإيحاء بالنفوذ ومنه أيضا : –

٣ – الإيحاء بالتشابه : فرؤيتك للذئب توحى إليك بالكلب ، ور حديقة الحيوانات بلندن توحى وتذكر بحديقة الحيوانات بالجيزة مثلا .

٤ – الإيحاء بالتباين : فالغبى فى الفصل يوحى بالذكى ، والجد بالمهم

٥ – الإيحاء النفسى أو الداخلى : كأن توحى إلى نفسك أن هذه القص صعبة ، فإذا ابتدأت تحفظها شعرت بصعوبتها ، ولو كانت فى الواقع س أو توحى إلى نفسك أنك مريض فتشعر بالمرض . وللإيحاء الداخلى أثر فى حياة الشخص ؛ فقد توحى إلى نفسك بالسعادة أو الشقاء ، فتكون س أو شقياً كما تشاء .

٦ – الإيحاء الخارجى : كأن يراك شخص فى الصباح فيبادر إليك بقو « مالى أراك شاحب اللون ، أصفر الوجه ، يبدو عليك المرض ؟ ألم تعر نفسك على الطبيب ؟ » ، فيوهمك ويوحى إليك أنك مريض ، فتتأثر بالإ وتمرض بالوهم ، وتظن أنك عليل ، وفى حاجة إلى الطبيب ، فتذهب لا تدرى ماذا تقول . وفى الحق أن مرضك وهمى فقط ، نشأ عن الإيحاء إل بالمرض ، وليس هذا من الأدب فى شىء .

كيف يستعمل الإيحاء فى التعليم ؟

لا ينكر أحد أثر الإيحاء فى المدرسة والتعليم ، فروح المدرسة تنشأ

إلى الأطفال من المربين والعرفاء وكبار التلاميذ . وقد تكون هذه الروح دة فى المدرسة حسنة أو قبيحة ، حسب نوع الإيحاء ، فقد توحى إلى « أنه لن يكون موسيقاراً أو لن ينجح فى الرياضة ، أو لن يتقدم فى العربية ، أو لن يفهم هذا الحل ، أو أنه ضعيف فى الإنجليزية ومن الصعب قوى فيها » ؛ وبهذه الوسيلة تقضى على الطفل ، وتميت فيه حب العمل ، المحاولة ، فيعتقد أنه ــ مهما قرأ أو اجتهد ــ لن ينجح ، فتضيع آماله بهذا القاتل من الإيحاء . ولو شجعته وقلت له : « غداً ستكون أحسن فى يق ، وستظهر نجاحاً وتقدماً فى الرياضة ، وستكون الأول إذا اتبعت ة كذا » بعثت فيه الحياة ، والأمل ، والنشاط ، والمثابرة ، والجد ، والاجتهاد سين نفسه ، وعلاج ما به من الضعف ، كل هذا بالإيحاء بالتشجيع ، وقد فيما بعد موسيقياً ، أو رياضياً ، أو أديباً . . . فاجتهد فى ألا تضعف من الطفل ، ولا تثبط همته ، وحاول دائماً تشجيعه بكل وسيلة من الوسائل .

ويجب اختيار المدرسين ومساعديهم حتى لا يوحوا إلى الأطفال إلا ما هو سن ، لأنهم إذا كانوا محبوبين لدى التلاميذ كان لهم أثر حسن فى المدرسة ، كانوا مبغضين ساد الخلاف ، وانتشر النزاع ، وساءت الروح فى سة . فعلى الإيحاء تبنى المدرسة ونظامها ، وحالة التلاميذ فيها من جهة العمل ، همال ، وحب التعلم أو كرهه ، وانتشار الفردية أو التعاون . فنجاح سة أو فشلها متوقف على نوع الإيحاء المستعمل فيها ، فالشخص الذى أن يتولى شئون التعليم يجب أن يكون محترماً فى أعين الأطفال ، له ية بارزة ، وأثر عظيم فى نفوسهم . فالمدرس الضعيف الذى لا شخصية له ون تأثير فى الأطفال كالمربى القدير فى عمله ، القوى فى إرادته ، العظيم خصيته ، المتين فى عاداته ، الذى درس الأطفال ، ونفسيتهم ، وميولهم ئزهم ، وما يحبونه وما يكرهونه . . . فالأول قد يقابل بعكس النتيجة التى ها ، فيعمل الأطفال عكس ما يوحيه إليهم ؛ لأنهم حينما يشعرون بضعفه نحبهم للظهور يجعلهم يعتقدون عكس ما ينادى به ، أما الثانى فإشارة منه

تكفى للطاعة والانقياد إليه . ومن الحقائق الثابتة أن من الخطر أن يك المعلم من الوعظ ، إن لم يكن له نفوذ كبير على تلاميذه ؛ لأنهم يبغض « وعظ الضعفاء » . ولهذا السبب يرى علماء التربية استعمال الإيحاء فى مع الأحوال بطريقة غير مباشرة . وإظهار الشىء المحتاج إليـه بحيث لايش التلاميذ بغرضك ، فتبث فيهم ماتريد بكل حزم ، حتى لايحدث رد فعل مخالفة من الأطفال ، وحتى « لا تستيقظ الكلاب النائمة » كما يقول الإنجلي وبهذه الطريقة يمكنك أن تصل إلى ماتقصده ، ولا تقابل بالإيحاء العكس

والاستهواء عادةً أفضل من الأمر ، فاستهواء التلميذ إلى شىء ما خير أن تأمره به ، لأن الاستهواء وإن كان لايصحب بذكر البرهان والسبب يصحب الأمر ، إلا أنه يناسب ميول الأطفال أكثر من الأمر ، ويح الصلة بين المعلم والمتعلم ، أكثر مما يحدث حينما تعطى الأوامر باستمرار يقول (ولتون) : (١)

« طبعاً هناك أوقات يكفى فيها الأمر وحده لتنفيذ العمل ، وبخاصة الدور الأول من الطفولة . وينبغى الإكثار من الإيحاء ، والتقليل من الأوا كلما نما الطفل فى ذكائه ومقدرته ، وأصبح قادراً على ضبط شعوره » ، ف كبر الطفل يحسن نصحه إلى ما يجب فعله أو تركه ، مع ذكر الأسبا والنتائج ، وبذلك تحل النصيحة محل الاستهواء ، ويقاد الطفل إلى الطر المستقيم من حيث لا يشعر ، ويحول من مرحلة الطاعة إلى مرحلة الأ بطريقة مستترة ، وينتقل من المراقبة الظاهرة إلى المراقبـة الباطنة ، بحي يستطع أن يراقب نفسه بنفسه .

ونحن وإن كنا لاننكر فوائد الاستهواء فى كثير من المواد ، إلا أ يجب ألا يسىء المدرس استعماله فى : العلوم ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والأد فيعوِّد التلاميذ مثلا قبول كل مايخبرهم به من غير مناقشة أو معرفة سبب بل ينبغى أن يشجعهم على الفحص والاستقصاء ، والوصول إلى النتا بأنفسهم مع مساعدته لهم عند الحاجة فقط .

---

(١) فى كتابه علم النفس التعليمى ص ١٦٣ .

وقد لا يكون الإيحاء إيحاء بل أمراً فى الحقيقة ، كأن يستعمل المدرس ته مع صغار الأطفال ، فيسألهم هكذا مثلا : « ألا تحبون أن يشرح فلان اية ؟ ، « ألا تريدون كذا ؟ » ، « ألا تودون أن تفعلوا هذا ؟ » . فيجيب فال بكل لطف « نعم » ، ولـكن هذا النوع من الأسئلة يحمل فى الواقع ، ومن السهل تجنب الإيحاء الذى يفهم منه الأمر ، وباستعمال الإيحاء طيع المدرس أن يشوّق التلاميذ إلى دروسهم ، بشرط أن يعطيهم وقتاً رون فيه بأنفسهم ، فلا يعتمدون عليه فى القيام بعمل أو أداء واجب . الحق أنه كلما كان المدرس ماهراً اعتمد التلاميذ عليه ، وانقادوا إليه فى كل يده . ولـكن المدرس البعيد النظر يمكنه أن يتجنب هذا ، بأن يمنحهم اً من الحقيقة ، فيفتح الباب المغلق أمامهم فقط ، ثم يتركهم حتى يصلوا النهاية بأنفسهم .

(٢) المشاركة الوجدانية

هى من النزعات الاجتماعية العامة وتتمثل فى تقليد الانفعالات والعواطف، على العموم المظهر الوجدانى للشعور الاجتماعى ، وقد اختلف العلماء فى عتها ، فاعتبرها بعضهم أفعالا منعكسة معقدة أو معدلة ، (نظرية هَمْفرى) . مها بعضهم إلى مجموعة الانفعالات والغرائز ، (رأى سبنسر ، وجيمس ، ين ؛ وبلدوين) ؛ أو نزعة التقليد العامة (تارد الفرنسى وبلدوين) . فريق الثالث يعتبرها ـ مجاراة لنظرية (ماكدوجل) ـ نزعة مركبة من ك العناصر الوجدانية للغرائز الأولية مجتمعة ومندمجة ، إلى غير ذلك من ظريات التى تختلف من وجهة تفسير الحقائق لا فى الحقائق ذاتها .

أما الكتاب والأدباء والفلاسفة فقد ارتفعوا بها إلى مستوى العواطف امية ، وخلطوها بالشفقة على الناس فى مصابهم ، والحنو عليهم عند ضعفهم ، لاشتراك فى السرور معهم عند فرحهم ، فى حين أن الذى يقصده علم النفس

هو مجرد انتقال شعور بسيط أو انفعال من شخص إلى آخر ؛ من غير
يكون هناك أى مبرر لهذا الانتقال ، (كأنها ضرب من ضروب الاستهواء
أوكما يقول (ما كدوجل) : « هى الحالة الانفعالية أو الوجدانية التى تحد
عند الإنسان عند ما يجد إنساناً آخر متأثراً فتجعله يشعر بنفس شعوره ،
لو كان قد انتقل هذا الشعور إليه بطريق العدوى » . فالطفل يبتسم لمن يبتس
له من غير أن يفهم معنى الابتسامة ، أو يقصد التودد إليه ، ويصرخ ويبكى
سمع طفلا آخر يصرخ ، من غير أن يكون هناك أى مبرر لهذا الصراخ م
جانبه ، وكذلك الرجل الكبير يشعر بميل للقىء إذا رأى غيره يتقايأ بالفعل
أو يشعر بألم فى أصبعه إذا رأى الدم يسيل من إصبع إنسان آخر ، ويأخ
فى الضحك لمجرد رؤيته إنساناً يضحك .

وليست هذه النزعة مقصورة على الإنسان ، فهى موجودة بالفعل
وبصورة واضحة ـ وإنما فى درجة أولية ـ عند كل الحيوانات الراقية التى تميل
بطبيعتها إلى التجمع ، وليست مقصورة على الذين تربطهم رابطة خاصة تبعث
فى نفوسهم الحنو والشعور الطيب المتبادل ، فقد تكون بين الغرباء ؛ إذ أن
نتوجع لإصابة أى إنسان ـ كائناً من كان ـ على قارعة الطريق ، وأكثر م
هذا أن الإنسان يحس بهذا الشعور نحو الحيوان ؛ فالأم تبتسم لأى أم أخر
ترضع أولادها ، وللكلبة إذا مشت تتبختر بين أجرائها ، بل للبؤة المفترس
بين أشبالها فى قفص حديقة الحيوان .

وهى كذلك ليست مقصورة على مظاهر السرور والانشراح ؛ فهى أش
ما تكون ظهوراً فى حالات الألم البدنى والتوجع .

عند الحيوان :

توجد هذه النزعة عند الحيوانات التى تعيش جماعات بصورة غريز
أولية بحتة ، حتى إن مجرد سماع الصوت من بعيد ، أو شم الرائحة ، يثيره
بدرجة كبيرة . فكلاب الحى كلها تنبح إذا سمعت واحداً منها ينبح ، وهو بدور
يزداد نُباحاً كلما سمعها تردد صداه وتجاوبه .

هكذا يزداد عندها الانفعال بالتدريج إلى أن يدركها التعب . وكذلك
الكلاب حول أى كلبين يتقاتلان فتجدها سكوتاً واجمة ، وأعينها مفتوحة ،
سها محبوسة ، وعضلاتها متوترة كما لو كانت هى المتقاتلة .

كذلك إذا سار القطيع من الحيوان للصيد أو التجوال ، فإن أية صرخة
دليل تولد فى الجميع الذعر والخوف ، فيهربون قبل أن يقعوا فى الخطر ،
ور فيهم غريزة المقاتلة فيقفون ويتحفزون ، ويهجمون بجمعهم هجمة
واحد ، ويكون فى هذا فلاحهم .

ويقول العلامة (كهلر) (١) إن قرود المزرعة كلها كانت تندفع نحو أى
زى صغير ، وتعانقه ـ الواحد تلو الآخر ـ بمجرد سماع صرخة واحدة
ولو لم تكن صرخة توجع ، فإذا سكت عاد كل منهم إلى عمله السابق .

فهى ـ كما يقول (ماكدوجل) ـ كالكلس فى أنها تربط كل أفراد الجنس
حد من الحيوان معاً ، وتوحد أعمالهم ، وتنظمها بطريقة تجعل منها جماعة
، تعوض ـ باتحادها فى ميدان الجهاد للعيش ـ ما ينقصها من الذكاء ،
سن التصرف .

فإخراج الملكة من خلية النحل عنوة ، يحدث فى نفس الجماعة انفعالا
داً ، فتنطلق من الخلية انطلاق السهم للبحث فى كل مكان ، وكلما طال بها
ت اشتد فيها الانفعال ، « كما يظهر من شدة أزيزها » .

ويقول عالم الحيوان الأمريكى (هولمز) : إن جماعة النحل والنمل وكثيراً
الحشرات يظهر عليها الغضب ، إذا غضب واحد منها لسبب ما ، فتأخذ
تتجمع من غير أن تدرك السبب ، وكلما زاد عددها ازداد غضبها ، فتتلف
ما تجده فى سبيلها ، فلا تبق ولا تذر .

وكذلك يؤكد (كهلر) أن مجرد هجوم واحد من الشمبانزى ، أو صراخه
أى إنسان ، يكفى ليثير غضب الجماعة ، فيثب جميع أفرادها من كل مكان ،

---

(١) عالم ألمانى درس القردة ـ وعلى الخصوص الشمبانزى ـ دراسة مستوفاة
اماً طويلة فى مدغشقر ، وله فى هذا بحوث قيمة .

تاركين أعمالهم ليشاركوا المهاجم فى هجومه . ويروى أن القردة الود (ديانا) هجمت عليه هو بتوحش فى حادث كهذا ، مع أنه كان يلاعبها ذلك بفترة قصيرة .

المشاركة الوجدانية عند الإنسان :

وهى كذلك ذات أهمية حيوية عند الإنسان ، لأنه إذا كانت غريزة التج هى الدعامة التى بدونها يستحيل وجود الجماعة كجماعة منتظمة أو تقتصر تكوينها على وسط الأسرة المحدود ، فالمشاركة الوجدانية هى التى تجعل الجماعة مفيدة ونافعة لكل أفرادها ، إذ هى أصل الكثير من تصرفات الجمهو وأكبر مثير لانفعالاته الشديدة ، كالذعر عند الخطر ، والغضب عند إه الدين ، أو الوطن ، والتصفيق عند الاستحسان . وهى أساس كل النهضا الاجتماعية ، والعامل الأقوى فى توحيد ميول الأفراد وعواطفهم ؛ تج شتاتهم، وتخلق فيهم العواطف السامية، كالرحمة ، والشفقه ، والإحسان، ولك على العكس قد تصل أحياناً إلى الحد الذى يشُلّ فيه شعور الإنسان من ش الصدمة فيصبح عاجزاً عن تقديم يد المساعدة ، كما فى حالات المصائب العا الكبرى ، أو تجعله يبتعد عن المناظر التى تثير أى انفعال شديد فى نفسه ولو بطريق الانتحار .

أثرها فى التربية :

لهذه النزعة ـ على وجه العموم ـ أثر كبير فى تهذيب نزعات الإنس وتنميتها على الوجه الأكمل ، إذا أحسن المربى استخدامها ، فالطفل ي بمشاركة غيره فى مظاهر الشعور الأولية ، فتراه يقلد من يجاوره ويلازمه وبذلك تنمو عنده الانفعالات الأولية . ومن هذا الطريق يتولد فى نفسه ح لأقاربه الأقربين ، ثم لأفراد الأسرة ، فإذا تمشى مع روح الأسرة وأحب الأهل والأقارب ، نشأ عضواً عاملا فى المجتمع الواسع ، وتمشى مع رو الجماعة ، وشاطر الجميع العطف والمحبة .

و للمشاركة الوجدانية قيمة كبيرة فى دائرة التربية والتعليم ؛ فهى تساعد على ل شخصية الفرد من الناحية الوجدانية فى أحسن قالب ، وتسبغ عليه كل حسن وجميل فى شخصية من يتصلون به ، ويشرفون على تربيته ؛ كوالديه ، ق به ، ومدرسيه ، وكما يقول (مكدوجل) : « بطريق عدوى المشاركة لاستهواء ، تنتقل العواطف الخلقية السامية من الشخصيات المحبوبة إلى ل وتتكون فيه » .

المدرسة والمدرس :

وهى التى تجعل للفصل والمدرسة والجامعة روحاً سامية خاصة ، وصفة ة ، وشخصية حية يكون لها أكبر أثر فى إعلاء شأن المدرسة وتمجيد دها ، وتقوية شخصيتها ، وهى خير وسيلة يستخدمها المدرس فى تأديب ميذ وتكوين أخلاقهم .

والمدرس الحازم — كما يقول (دمفيل) — هو الذى يستخدم شخصيته ، ب خلقه ، وصفاء نفسه ، حتى ابتسامته ، وإشراق وجهه ، فى كسب ر معظم التلاميذ بطريق المشاركة ، فإذا فعل هذا ضمن لنفسه استخدام ه الشخصية الجديدة — شخصيته المندمجة فى شخصية التلاميذ — فى التأثير الأفراد القلائل المشاكسين أو الذين يعتزون بشخصيتهم ؛ وحذار أن م المدرس على تأديب كل التلاميذ بالأمر والضغط والإرهاب ؛ لأن ذلك ل روح المشاركة فى نفوس التلاميذ ، وإذا ما انقطع حبلها صار من ستحيل عليه بعدها أن يتصل بنفوسهم أو عقولهم .

وكما أن هذه العوامل تساعد على تقوية المشاركة بين الأفراد ، كذلك ك عوامل تؤدى إلى إضعافها والقضاء عليها .

فمن واجب المدرس أن يجعل العطف ديدنه ، والشعور الطيب متبادلا ه وبين تلاميذه ، وبطريق هذه المؤثرات ينمّى هذا الميل الغريزى لصالحه صالحهم .

ويستطيع المدرس أن يتعرف شعور تلاميذه نحوه بتجربة بسيطة كهذه :

يغمس أصبعه فى حبر أحمر ، ثم يدخل الفصل ، وعند قفل الباب يصر صراخاً معقولا ، ويظهر الألم كما لو كان قد جرح ، ويلف إصبعه بمنديل فينتقل الشعور بالألم إلى من يحبونه ، ويظهر عليهم التوجع . وبهذه التجر يعرف المدرس — بطريقة طبيعية — من يحبه ومن يكرهه . وكذا يستطيع أن يعرف الأطفال العصبيين .

يغلب أن ينتقل الميل إلى الدرس ، ومادته ، والعلم لذاته ، بل للمدرس كلها ، من المدرس للتلاميذ إن ظهر فيه هذا الميل أمامهم .

وليتذكر المدرس أن عاطفه الحب والأمانة وغير ذلك من العواط السامية والصفات النبيلة ، لا يمكن أن يفهمها التلميذ أو يكتسبها كباقى المعلوما المدرسية ، بطريق التدرج من البسيط إلى المركب ، أو من المادى إلى المجرد أو بطريق التلقين والإملاء ، ولكن بطريق المدرس ذاته ؛ فهو وحده الن يستطع أن يولد الحنان فى نفوس أولاده التلاميذ بحنوه عليهم ، ويخلق في الحب بأن يحبهم هو ويبادلهم العاطفة . والمدرس الذى لاتتوفر فيه الأما والحب هيهات أن ينقلهما لتلاميذه بغير طريق المشاركة الوجدانية .

(٣) المحاكاة او التقليد

ينكر (مكدوجل) أن المحاكاة غريزة من الغرائز ؛ لأنها لاتصحب بانفعال وجدانى ، ويرى أنها ميل فطرى فى الإنسان يدعوه إلى تقليد غيره فى أفعاله وأقواله ، وحركاته وسكناته ، قصداً أو من غير قصد . فالطفل يقل بطبيعته كل مايحدث فى البيئة التى تحيط به ، حسنا كان أو قبيحاً ؛ فهو يحاكى من لهم به صلة من حيث لا يشعر ولا يشعرون ، ويتعلم اللغة بمحاكاة من يعيشون معه ، ويتعلم الحركة والمشى والآداب العامة بالمحاكاة . وهو فى العادة يحاكى الشىء المحبوب لديه . أما المقلَّد فيجب أن يكون نموذجاً حسناً حتى لايترك أثراً سيئاً فى الطفل ؛ فالوليد يقلد اللغة التى يسمعها ، ويردد الألفاظ

ال له فى المنزل ، أوالمدرسة ، أو الشارع ، أو الملعب ؛ لذا يجب أن
الطفل أحسن مثل ، وأن يعود المحاكاة فيما يحسن من الأمور ، لا فيما
عنها .

للتقليد أثر كبير لا فى التعليم فحسب ، بل فى التربية العقلية أيضاً . وهو عامل
فى المرحلة الأولى لتكوين العادة ؛ فالطفل يرى الشىء يفعل أمامه
حاكيه ، ويكرره حتى يصبح عادة له . ويختلف الأطفال كثيراً فى قوة المحاكاة ،
لافهم فى النزعات والقوى الجسمية ، فالطفل النشيط ، القوى الجسم ،
فى محاكاة الحركات من الطفل الخامل الضعيف . وهناك أطفال
ون بأنفسهم ويثقون بها ، ويحبون الاستقلال فى عملهم ، وأمثال هؤلاء
ثرون بغيرهم فى المحاكاة ، كما يتأثر ضعاف النفوس من الأطفال
يحبون أن يخطوا خطوات غيرهم فيقلدوهم فى كثير من الأمور .

ويتبين أثر التقليد فى التعلم والتعليم إذا نظرت إلى الفرق بين تفهيم الطفل
ية المشى بالمحادثة والتكلم ، وبين رؤية الطفل طفلا آخر يمشى فيحاول تقليده
لك . فتفهيمه المشى لا يعلمه المشى ، ولكن بالمحاكاة والتجربة يستمر
يعتاد المشى ؛ فالتقليد له أثره فى الأمور العلمية التى تحتاج إلى مهارة ، وهو
سيلة التى بها تكتسب المهارة فى كثير من الأعمال ؛ كالألعاب الرياضية ،
ط والرسم ، والتمثيل والخطابة . وهو يساعد على التعلم ، لأننا نلاحظ أولا
عل أمامنا ، ثم نحاول تقليده بقدر المستطاع . وليس معنى ذلك أننا لابد
أن ننجح فى تقليدنا لأول مرة ؛ لأننا قد نفشل فى المحاولة الأولى ، وننجح
ثانية مثلا . وليس التقليد مقصوراً على الأطفال ، ولكنه موجود بين
كبار أيضاً .

أنواع التقليد :

أما أنواع التقليد ـ مرتبة حسب ظهورها فى الطفل ـ خمسة ، هى : (١)

---

(١) انظر كتاب : علم النفس التعليمى لفريزر ص ٦٢ — ٦٤ .

(١) التقليد المنعكس .
(٢) التقليد التلقائى .
(٣) التقليد الاختيارى أو المقصود .
(٤) التقليد التمثيلى .
(٥) التقليد الأعلى .

ولنشرح كلا منها فنقول :

١ — التقليد المنعكس : هو أول نوع يظهر فى الرضيع منذ الولا
فهو يبكى عادة حينما يؤلمه شىء ما ، وقد يبكى من غير ألم ، لا لسبب إلا
يسمع ويرى وليداً آخر يبكى فيبكى مثله . ومن أمثلة التقليد المنعكس
الكبار أنك تتثاءب حينما يتثاءب غيرك . ولو لم تكن هناك حاجة إلى التثاؤ

٢ — التقليد التلقائى أو الانبعاثى : وهو المرحلة الثانية من أنواع التق
ولا يظهر عادة قبل أن يبلغ الوليد الشهر السادس من العمر . ويختلف
التقليد المنعكس فى أنه ليس مقصوراً على الأفعال المنعكسة التى يقلدها الط
فقد يسمع الطفل كلمة من الكلمات فيحاول تقليدها من تلقاء نفسه ولو بالتقريب
وقد يراك تصفق يديك أو تهز رأسك ، فيفعل كما تفعل من غير قص
وهو مجرد تقليد ، وكثيرا ما تجد الناس فى المجتمعات يقلد أحدهم الآخر
غير تفكير فى السبب والغرض من العمل الذى يقوم به . والتقليد التل
هو الأصل فى تعلم اللغات فى أثناء الطفولة ، فالطفل يقلد اللهجة التى يس
من تلقاء نفسه .

٣ — التقليد المقصود : كأن يقلدك الطفل فى نطق كلمة من الكلما
أو كتابة حرف من الحروف ، أو فى عمل من الأعمال قصداً لأجل ال
مثلا ؛ ويظهر هذا النوع من التقليد فى السنة الثانية أو الثالثة من العمر . والفر
بين التقليد المقصود ، والتقليد التلقائى : أن الأول تقليد لغرض خاص
وأما الثانى فتقليد من غير غرض مقصود .

٤ — التقليد التمثيلى : وله أثر كبير فى حياة الأطفال ؛ ويظهر من ال

إلى السابعة من العمر . ويلعب التخيل دوراً كبيراً فى هذا النوع من
؛ كما فى حال الطفل الذى يتخذ العصا حصاناً يركبه ويسوقه ، والكرسى
فيركبه ويخاطبه كأنه يخاطب سيارة . وقد يقلد أباه أو أمه ، أو الطبيب ،
دم فى كثير من أحوالهم ومظاهرهم .

– التقليد الأعلى : وهو آخر أنواع التقليد ظهوراً ، ولا يبدو أثره
إلا فى حال البلوغ والمراهقة ؛ فالغلام فى هذه السن يقلد ما يراه من
التى تركت أثراً كبيراً فى نفسه ؛ ولهذا السبب يجب أن يستمر التعليم
حتى بعد مرحلة البلوغ ، فلا يحرم الشاب الفرصة فى غرس المثل العليا
نفسه ، ليعمل للوصول إلى الكمال فى المستقبل . والغلمان يميلون إلى أن يقلدوا
عض المثل العليا التى تحيط بهم فى بيئتهم ، وبعد ذلك يرجعون إلى التاريخ
ب فيحاكون الأبطال والأدباء ؛ وهنا الفرصة سانحة أمام المربى لتشويق
إلى دراسة حياة عظماء الرجال ، من : علماء ، ومخترعين ، وفنيين ،
يين ، وأطباء ، وأدباء ، وقادة ، حتى يتسع المجال أمامهم فيختاروا ما يشاءون .

ليس معنى ذكر أنواع التقليد مرتبة بالكيفية السابقة ، أن الأنواع الأولى
بظهور الأخيرة ، بل تستمر كل هذه الأنواع فى الإنسان مدى الحياة ،
شاب – مثلا – تجد كل أنواع التقليد .

أرقى أنواع التقليد ما كان لغرض معين ؛ وكلما كان الغرض حياً كان التقليد
– كما فى حالة العزم على محاكاة نموذج من النماذج المستحسنة ، محاكاة وفق
ل – ؛ أما النموذج الذى يحاكيه الأطفال فيجب أن يكون واضحاً حسناً
نسهل محاكاته . وعلى المربين أن يذكروا دائماً أن الأطفال يلاحظونهم
ونهم فيما يقولون وما يفعلون من حيث لا يشعرون ، فيجب أن يظهروا
المثل الأعلى أمامهم ، حتى يكونوا خير قدوة يقتدى بها . وأقل أنواع
كاة المحاكاة فى الأفعال التى يظهر فيها الشعور والمشاركة الوجدانية .

(٤) الغريزة الجنسية

هذه الغريزة من أشد الغرائز تعقداً ؛ إذ أنها تشمل جميع الوجد
والأعمال التى لها علاقة بالاختلاط الجنسى ، أى باتصال الذكر بالأنثى من
نوع من الأنواع الحيوانية .

فالتقرب من الأنثى ومغازلتها ، وخطب ودها ، وحب الاختلاط
وبناء الأعشاش والبيوت ، وحماية الزوج والأولاد ، والقيام بشئونهم
هذه الأعمال وما أشبهها راجعة إلى هذه الغريزة . وإن منزلة هذه الغر
من الوجهة الاجتماعية ، لتظهر لك فى أن كثيراً من المشاكل الاجتما
والأمراض العصبية يرجع إلى ذلك النزاع المستمر بين هذه الغريزة ، و
القوانين الاجتماعية التى تحول دون ظهورها .

فإذا بلغ ذلك النزاع أشده ، فمعناه أن تلك الغريزة نمت وأصبحت قو
بحالة خارجة عن حد الاعتدال . وهذه القوة ترجع فى الغالب إلى المغالاة
إرضاء هذه الغريزة ، ثم محاولة قمعها دفعة واحدة دون تمهيد لذلك .

وقد أثبتت التجارب أن قوة هذه الغريزة أو ضعفها يرجع إلى زيادة
نقص فى مواد خاصة تفرزها بعض الغدد الداخلية ، ولا يبعد أن يأتى يو
يمكن فيه قياس الرغبات الجنسية بمقدار تلك المواد المشار إليها .

والعنصر الوجدانى الملازم لهذه الغريزة ، هو انفعال حبى يشعر به ك
من الذكر والأنثى نحو الآخر . والغاية العملية التى ترمى إليها فى الظاه
هو اختلاط الشخصين ، وتعهد كل من الآخر بالحفظ والعناية ، ولكن الغا
الحيوية منها هى الاحتفاظ بالنوع ، ولذا ترى الخليطين يعنيان بأطفالهما عنا
كل بالآخر .

ومن هنا ترى أن الغريزة الجنسية متصلة بغريزة الأبوة أو الأموم
اتصالا تاماً ، بحيث لا يمكن وضع الحد الفاصل بينهما ؛ فعمل الأعشاش

بناء البيوت ، والدفاع عن الحريم ، ترجع إلى كل من الغريزتين . ولذا يستحسن ن تسمى هاتان الغريزتان « الغريزة التناسلية » إذ أن الغريزة الجنسية تمثل دور الأول للغريزة التناسلية ، وغريزة الأبوّة تمثل الدور الثانى لها . والغاية نهما واحدة . وهى التناسل ، والاحتفاظ بالنوع .

ويعاضد هذا الرأى القائل بتوحيد الغريزتين : (١) أن العنصر الوجدانى كل منهما هو المحبة ، (٢) أن علم النفس التحليلى يقول : إن المحبة المتبادلة ن الشاب والفتاة ، أو بين الأب وابنته ، أو بين الأم وابنها محبة جنسية ، ختلفة الوجهة .

وإنا نشاهد أن من السهل قمع هذه الغريزة على قوتها ومعارضة مطالبها حياناً للقانون الاجتماعى ، وأن حياة الإنسان حياة سلام ووئام فى بيئته وقف - إلى حد كبير - على حسن توجيهها .

ولذا نرى أن جميع المجتمعات - مهما كانت منزلتها من الحضارة - تعنى ذه الغريزة ، وتضع لتنظيمها أو إخضاعها طائفة صالحة من القوانين ، تعززها تقاليد والعادات والعقائد القومية .

وربما يكون من أهم المشاكل التى تصادف كل أمة متمدينة تنظيم نزعات ذه الغريزة ، بحيث تصل إلى الغاية الحيوية التى ترمى إليها ، دون أن يحدث لك ضرراً اجتماعياً لتلك الأمة ، أو تأخراً فى الثقافة الأدبية والخلقية التى صلت إليها .

رأى فرويد :

يرى (فرويد) الطبيب النمساوى ، والعالم النفسى الشهير : أن الغريزة لجنسية مصدر جميع الغرائز ، بل جميع الدوافع التى تحمل الإنسان على عمل ، وهو يعزو جميع الأحلام ، وجميع الأمراض العقلية ، والعلل العصبية - مهما كان نوعها — إلى عدم إرضاء هذه الغريزة .

بل إنه يقول : إن جميع الأعمال العقلية مرتبطة بالغريزة الجنسية - وإن

خفيت علينا العلاقة بينهما . ويقول فوق ذلك : إن جميع الرغبات الظاهر والمكبوتة التى تشغل ناحيتى العقل الظاهرة والباطنة ، وجميع أنواع المحبة سواء أكانت للأم أم للزوجة أم للزوج ترجع إلى الغريزة الجنسية .

والخلاصة : أن هذه الغريزة — فى رأى فرويد — هى الباعث الحيوى الوحيد الذى تنشأ عنه جميع البواعث التى تدفع الإنسان إلى العمل . وهى تظهر — فى رأيه — بعد الولادة ، وتلازم الإنسان طول حياته . (وفرويد) لايدلى برأيه هذا دون أن يبرهن عليه ، ولكنه يقيم عليه البراهين التى قبلها أتباعه ، ورفضها معارضوه ، فمن هذه البراهين : —

(١) مايرى من ميل الطفل إلى امتصاص أصابعه ، وتعلقه بأمه ، أو حاضنته ، أكثر من تعلقه بأبيه ، وغيرته على أمه من أبيه ، وميله للاستئثار بها .

(٢) مايلاحظ من أن الأطفال يحبون الاختلاط بالبنات ، وتمثيل الحياة الزوجية فى عهد الطفولة .

(٣) ما يشاهد من أن معظم الفنون الجميلة تدور حول المسائل الجنسية : فالأغانى معظمها مجونية ، وجميع الآداب مفعمة بالقصص الجنسى ، وأغلب الروايات غرامية ، وللرسم والتصوير اتجاه كبير نحو الأمور الجنسية .

(٤) ما هو شائع بين الناس من أن جرى الرجل وراء المرأة أو العكس -كان ولا يزال- مصدر كثير من الأخطار الاجتماعية ؛ ولذا يقولون إذا حدث حادث جلل : « ابحث عن المرأة » .

(٥) ما هو معروف من أن الغرض من كثير من القوانين الشرعية والوضعية هو تنظيم الحياة الزوجية ، وإيقاف الغريزة الجنسية عند حد معقول .

(٦) ما قد ثبت بالتجارب من إمكان مداواة جميع الأمراض العقلية والنزلات العصبية بعلاج جنسى .

هذا بالاختصار هو رأى (فرويد) وأتباعه ، الآخذ فى الانتشار

وربا وأمريكا ، وأكبر معارض له هو الأستاذ (وليم مكدوجل) الذى رأيه ، ويبرهن على أن ما يقوله (فرويد) صحيح من بعض الوجوه ، إذا طبق على الأشخاص غير العاديين ، الذين تقوى فيهم هذه الغريزة رج عن حدها .

وأكبر حجة له على ذلك : هو أن البراهين التى يدلى بها (فرويد) ليست ة ، ولكنها خاصة تصدق على بعض الأفراد ؛ فلا يمكن أن تتخذ أدلة صية يثبت بها قانون علمى يقينى . فالمسألة ـ كما ترى ـ خلافية لا تزال رهينة ث . ولكن النصر ـ حتى الآن ـ لا يزال فى جانب (فرويد) ، فلننتظر تنتهى المعركة ، وتبرهن الأيام على صحة أحد الرأيين .

الغريزة الجنسية والفنون :

وإنا ـ مع انتظار القول الفصل ـ لا ننكر أن للغريزة الجنسبة السيطرة عالم الوجدان ، وأعظم الآثار فى عالم الفنون الجميلة . وها نحن أولاء نتكلم علاقة هذه الغريزة بالفنون الجميلة فنقول : —

من الملاحظ أن هناك علاقة متينة بين هذين الأمرين ؛ فالعاشق يحسن لكتابة الفنية ، ويجيد الشعر ، ويتقن الرسم والتصوير ، ويبدع فى الضرب عزف والغناء ، وينبغ فى الرقص والتمثيل وتأليف الروايات . وقد لوحظ الفنان ـ وهو أعزب ـ أقدر على إتقان الفن منه بعد أن يتزوج .

آراء العلماء فى تعليل هذه العلاقة :

وللعلماء فى تعليل هذه العلاقة آراء : —

(١) فمنهم من يقول : إن هذه الفنون من مظاهر الغريزة الجنسية ، وتتخذ سيلة للتقرب من المحبوبة دون أن يشعر المحب بذلك ؛ فهى فى الأصل واسطة وسيلة . ولكنها تصبح غاية فى ذاتها .

(٢) وهناك من يقول : إن هذه الغريزة تثير فى النفس عواطف ورغبات ميولا نحو أشياء غامضة غير محدودة ، وتمد الجسم بطاقة عصبية قوية . ومن

حيث إن اتجاه هذه الغريزة لا يكون محدوداً ، فإن هذه الرغبات ـ معززة ب الطاقة ـ تنصرف إلى الفنون الجميلة ، وتعاضدها فى ذلك التقاليد الاجتماع وإنما تنصرف تلك الرغبات إلى الفنون الجميلة لأن هذه أقرب مُرْض لتلك وأشد شبهاً بها لاتصالها كلها بعالم الجمال ، وارتباطها بعالم الوجدان والعاطفة

(٣) ويقول فريق ثالث : إن الطاقة العصبية التى هى من آثار الغر الجنسية لا تستنفد جميعها فى سبيل إرضاء هذه الغريزة ، ووصولها إلى غايته فيبقى جزء منها يصير مدداً للقوة التى تستخدم فى الفنون أولا ، ثم فى أعم عقلية أخرى لا علاقة لها بالغريزة الجنسية ثانياً .

وهذا هو رأى (فرويد) وأتباعه القائلين بأن منشأ الطاقة العصبية كل هو الغريزة الجنسية التى يُرجعون إليها جميع الأعمال العقلية ، وجميع أنوا السلوك الإنسانى .

عصر ظهورها :

يقول (فرويد) : إن هـذه الغريزة تظهر بعد الولادة ، ويستدل بميـ الوليد أو الطفل إلى أمه أو حاضنته دون أبيه ، وبالغبطة والسرور اللذين يظهران على وجهه عند التقام ثدى أمه ، أو امتصاص إصبعه أو إصبع أمه حتى فى غير أوقات الجوع ، وبغير ذلك من الأعمال التى قد تـكون من آثار هذه الغريزة . ولـكن الأستاذ (مكدوجل) لايوافق (فرويد) على هذا الرأى محتجاً بأن ليس لدينا من الأدلة مايبرهن على أن تلك الميول وذلك الشعور بالسرور الآنف الذكر من مظاهر الغريزة الجنسية . وإن فقـد الخجل الجنسى — فيما قبل الثامنة — قد ينهض دليلا على انعدام هذه الغريزة قبل تلك السنة .

فالرأى عند (مكدوجل) : أن الغريزة الجنسية لاتظهر إلا حوالى السنة الثامنة ، حيث تظهر على الولد أو البنت آثار الحياء ، والخجل الجنسى ، وحيث تقع من الأطفال أعمال تدل على أن هـذه الغريزة فى حال يقظة ؛ أما قبل تلك

سنة فإنها تكون فى حال نوم عميق ؛ وما الأعمال التى ينسبها (فرويد) إلى هذه الغريزة فى عهد الطفولة الأولى إلا ناشئة عن أسباب (فسيولوجية) ، لا علاقة لها بالتفكير ولا بالشعور الجنسى ؛ فالطفل يلذ له التقام ثدى أمه . مثلا — لما يناله من لذة وسرور ، لا لشعوره بأنها أنثى وهو ذكر .

وفيما بين الثامنة وسن المراهقة تستمر هـذه الغريزة فى النمو ، وتقوى تدريجياً تبعاً لنمو أعضاء التناسل . وفى هذه المدة تظهر على الولد آثار هذه الغريزة واضحة جلية ، ويبدأ تعلقه بالإناث إلى حد ما .

ومن حيث إن أعضاء التناسل لاتنضج قبل المراهقة ، فمن المضر جداً أن يستخدم الأولاد أو البنات أعضاءهم التناسلية قبل نضجها لأغراض جنسية ، أو يحرضوا على القيام بأعمال من هذا القبيل ؛ لأن التجارب قد دلت على أن كثيراً من العادات الجنسية القبيحة ، التى ينشأ عليها الأولاد بعد البلوغ ، يرجع إلى سوء استعمال أعضاء التناسل فيما قبل .

فعلى المربين وضع هذه الحقيقة نصب أعينهم ، ومراقبة أولادهم فى تلك المدة ، مع توخى جانب الحكمة والحزم ، حتى لا يفهم الأولاد أنهم مراقبون من هذه الناحية .

وعند البلوغ يتم نضج أعضاء التناسل ، فتبلغ هذه الغريزة أشدها ، فتحمل المرء على السعى فى قضاء مطالبها ؛ ولذا تكون حياته فى خطر ، ويصبح فى حاجة شديدة إلى حسن القيادة ، والتزويد بالأفكار الصالحة ، وتعود العادات الحسنة التى تكبح جماح هذه الغريزة ، وتهدىء من ثائرتها ؛ كما سنذكره لك عند الكلام على المراهقة .

ومن هنا نرى الحكمة فى حث الدين الإسلامى على الزواج ، وتفضيل التبكير على التأخر فيه ؛ لأن فى إرضاء هذه الغريزة بالطرق المشروعة حفظاً للأخلاق والآداب ، وتقوية للنسل ، وحثاً على السعى فى طلب الرزق .

وقد قال (فرويد) بحق : إن إرضاء هـذه الغريزة بالطرق المعقولة لمن أسباب تنمية الجسم والعقل ، وتقويم الأخلاق ، وتقوية المواهب الإنسانية

على العموم . أما كبتها أو سوء قيادتها ، فيؤدى - ولا محالة - إلى اضطراب عصبي ، وأمراض عقلية قد يصعب علاجها ، أو إلى تكوين عادات سيئة قد يكون من المستحيل التخلص منها .

(٥) نزعة التدين

معناها :

يقصد بنزعة التدين : ميل الإنسان بطبيعته إلى الاعتقاد بوجود قوة أو قوى فوق القوى الطبيعية ، مسيطرة عليها وعلى القوى البشرية . وقد قلنا فيما سبق : إن هذه الغريزة من الغرائز المنظمة التى ترمى إلى قيادة السلوك الإنسانى وتنظيمه ؛ ولذا كانت أرقى الغرائز منزلة ، وأشدها اتصالا بالحياة الإنسانية . ومعظم الباحثين على أنها خاصة بالنوع الإنسانى دون غيره من الحيوان .

أساسها :

ترجع هذه الغريزة إلى غرائز أخرى بسيطة ، مثل : غرائز حب الاطلاع ، والخضوع ، والخوف ، التى ينشأ عنها الإكبار والاحترام أحياناً ، والذعر والرهبة أحياناً أخرى .

وبيان ذلك أن الإنسان الأول نظر حوله ، فوجد مظاهر طبيعية من : بحار ، وجبال ، وأنهار ، ووديان ، وأرض ، وسماء ، وشمس ، وقمر ، وسحاب ، ورعد ، وبرق ؛ وشاهد أن هذه كثيراً ما تكون نافعة له ، تعامله بالرفق والعطف واللين ، وتقضى له مطالبه ، وتسد عوزه ، ولكنها قد تنقلب ضده ، وتفسد عليه تدابيره ، وتلحق به الضرر ، فكان يحترمها ، ويجلها فى الحالة الأولى ، ويخاف عقابها ، ويخشى بأسها فى الثانية .

ومن حيث إنه لا يفهم إلا سلوك نفسه ، فإنه كان يقيس هذه الأعمال بمقياس أعماله ؛ فكان يعتقد أنها صادرة عن كائنات مفكرة مثله ؛ ولذا نسب هذه الأعمال إلى أشخاص أحياء مثله ، فأخذ يحترم هؤلاء الأشخاص ، أو يخاف سطوتهم ، ويقدم لهم القرابين .

وعن ذلك نشأت فكرة تعدد الآلهة ؛ إذ كان الإنسان يعتقد أن كل مظهر من هذه المظاهر عمل من أعمال إله قادر على المنفعة والضرر ، ولم يخطر بباله ـ فى سذاجته الأولى ـ أن هذه مسبَّبات لكل منها سبب .

تقدم العقل الإنسانى ، وتقدمت معه العلوم والمعارف ، فأخذ عدد الآلهة يقل إلى أن بلغت المعرفة أقصاها ، وقامت الأدلة القاطعة على أنه لا يمكن أن يكون هناك أكثر من إله واحد ، هو سبب الأسباب أو المبدع الأول .

ومن ذلك ترى أن العقيدة الإلهية أو نزعة التدين قديمة ، وأنه مهما اختلفت عقائد المتدينين ، فإنها ترجع إلى الاعتقاد بوجود قوة فوق القوى الطبيعية الإنسانية وغيرها تسمى بأسماء مختلفة ، أما تحديد هذه العقيدة ، وتحديد عدد الآلهة فراجعان إلى البيئة والتربية .

التدين عند الأطفال :

إن الأطفال أشد قبولا للعقائد الدينية من الرجال ؛ ذلك لما عندهم من الاستعداد الطبيعى للتصديق وسرعة التأثر بالاستهواء ، ولميلهم الفطرى للقصص والمسائل الخيالية ، ولذا نرى أن التعليم الدينى ـ خصوصاً ما كان منه عملياً مبنياً على مشاهدة أو اشتراك فعلى فى إقامة الشعائر الدينية ـ يكون له فى نفوس الأطفال أثر كبير جداً قلما تمحوه الأيام .

وإن الشاب ليتمسك بعاطفته الدينية ، حتى بعد أن تتسع دائرة تفكيره ، ويتخلص من كثير من العقائد الفاسدة ، التى تسربت إلى ذهنه فى عهد الصغر ، وأخطأ فى فهمها خطأ قاده إليه خياله .

فمن الواجب إذاً تعليم الأطفال شيئاً من مبادىء الدين ، يكون أساسه محبة الله تعالى ، والخضوع له ؛ لأن الطفل يحب بطبعه كل من يجلب له المنفعة ، ويدفع عنه الضرر .

والواجب أن يكون التعليم وجدانياً لا عقلياً قبل الثانية عشرة ، أى أن الغرض من التربية الدينية قبل هذه السنة يجب أن يكون إيقاظ الوجدان ، وتربية العاطفة الدينية ، وإعداد النشء للتعليم الدينى العقلى المنظم ، الذى يبدأ من سن المراهقة .

وبعد المراهقة يتفتح ذهن الناشىء ، ويأخذ فى التفكير فيما وراء العالم الذى يسكنه ، والبيئة التى يعيش فيها ، ويتوجه إلى عالم غير هذا العالم ، وتتكون لديه نزعات قوية اجتماعية ودينية ، ويكون مثال التضحية والبطولة . فهذا هو الوقت الصالح لتغذيته بالأفكار والآراء الصحيحة ، والآداب الدينية الصالحة التى تقوده وتهديه سواء السبيل .

ومما تقدم يظهر لك السبب فى أن معظم الشبان فى ذلك العصر يصيرون اما دينيين بمعنى الكلمة ، وإما غير دينيين . وإن المسئولية فى ذلك لتلقى على التربية الدينية التى يتلقاها الشاب ، وعلى البيئة التى ينشأ فيها .

أثر هذه الغريزة فى المجتمع :

عرفت أن هذه الغريزة من الغرائز المنظِّمة للسلوك الإنسانى ؛ ولتوضيح ذلك نذكر لك .

١ — أن آثارها فى المجتمعات المتأخرة فى الحضارة لا تزال تشاهد ، فإنها هى السبب فى محافظة الجماعات على عقائدهم وتقليداتهم وعاداتهم ، فإنهم كانوا يرون أن تغيير الظواهر الطبيعية وانقلابها ضدهم علامة على غضب الآلهة عليهم لسبب من الأسباب ، وكانوا يرون أن هذا الانقلاب ، وذلك التغيير ناشئان عن تغييرهم العقائد والتقاليد أو العادات الاجتماعية التى هى قوامهم الاجتماعى ، فإذا خرجوا على عقيدة أو تقليد ، أو تعدى أحدهم على حقوق الآخر ، فتغيرت الظواهر الطبيعية ، وانقلبت ضدهم ، عادوا على أنفسهم باللوم ، ورجعوا إلى ذلك الذى تركوه ، فكان ذلك سبباً فى محافظتهم على قوميتهم ، وتعاونهم على الاحتفاظ بالتقاليد الاجتماعية ، ذلك التعاون الذى أدى إلى انتصارهم فى ميادين تنازع البقاء .

وعن هذا نشأ السلوك الخلقى المنظم للنزعات الفردية المباشرة ، المسير لها وفق قانون اجتماعى متفق عليه ، وكان من نتائج ذلك .

٢ — اعترف المجتمع بحقوق كل فرد وأداؤها كاملة ، بعد أن كان القوى يدعى حقوقاً لنفسه ، ويحافظ عليها بقوته الشخصية ، فى حين أن حقوق

الضعيف تضيع ، وتصير لقمة سائغة للغاصبين .

٣ — زيادة فى أنواع الأعمال الخاضعة للقانون العرفى ، وذلك تبعاً لتقدم الجماعة ، وكثرة أعمالهم ، وتعدد نواحى حياتهم .

٤ — ازدياد تقديس القوانين العرفية ؛ لاعتقادهم أن هذه ناشئة عن قوة عليا ، لا يرضيها إلا أن ترى هذه القواعد والقوانين متبعة بكل دقة وعناية ، فما على المجتمع إلا أن يقدسها ، ويحافظ عليها ، ويعمل بها إرضاء لتلك القوة .

٥ — تغير فى اتجاه العقلية الإنسانية من شأنه التعود على ضبط النفس ، واتباع طريق الحزم فى السلوك ؛ وذلك راجع إلى أن اتباع القوانين العرفية والخضوع لها يهذب — ولا محالة — السلوك ، ويحدد النزعات النفسية ، ويجعل السلوك الإنسانى خاضعاً لنظام لا يحيد عنه .

(٦) اللعب

اللعب والشغل :

يطلق اللعب عادة على كل أعمال الأطفال ، وبعض أعمال البالغين غير الجدية التى تتجلى فيها الحال التلقائية ، وعدم التقيد بقيد ما ، أو اعتبار لغير قانون اللعبة ، أو الشعور بالمسئولية من ناحية ، والارتياح المتجدد أثناء القيام بها ، واللذة التى يجدها الإنسان فيها ، والمثابرة والاستمرار للحصول على أكبر قسط من هذه اللذة من ناحية أخرى . أو هو كما يقول عالم التربية الإنجليزى (السير برسى نَن) : « كل نشاط يقوم به الإنسان لمجرد النشاط ، من غير أدنى اعتبار للنتائج التى قد تترتب عليه أو تنتج منه ، بحيث يمكن الكف عنه ، أو الاسترسال فيه ، بمحض الإرادة ، ومن غير أدنى إرغام » . ويزيد العلامة « شاند » على هذا « أن كل عمل جدى يقوم به الكائن ، ويكرره حتى يسهل عليه القيام به بإتقان ومهارة ، ويجد فى ممارسته سروراً ولذة — يصبح لعباً .

فهو فى الواقع نشاط تتحد فيه الغاية مع الوسيلة ، وفيه يهيئ الكائن نفسه لهما معاً من غير أدنى تفرقة بينهما .

أما الشغل فهو -- كما يقول العلامة الأمريكى (ستانلى هول) — : « كل عمل عقلى أو بدنى منظم يحتاج إلى دقة ، وإتقان ، وضبط نفس ، وجهد كبير يبذله العامل ، وشعور بالمسئولية . فهو وسيلة لغاية خاصة يحاول الإنسان الوصول إليها بطريق العمل » .

ولكن على الرغم من كل ما يقال فى التمييز بينهما ، فليس هناك - كما يقول الأستاذ الاسكتلندى (تومسون) - « حد فاصل بين اللعب والعمل الجدى ؛ لأن كل عمل جدى تجد فيه الغرائز الأولية مجالا فسيحاً للظهور يصبح لعباً » ، وكذلك نجد أن اللعب فى نظر الطفل لا يقل أهمية عن عمل البالغ ، بل هو يقوم بأشق الأعمال فى أثناء اللعب . وقد يصبح عمل الاختصاصى الذى يقوم به بغير كلفة ولا إجهاد ، ويجد فيه كل سروره ولذته لعباً . وكما يصير لعب المحترف الذى يبذل فيه كل جهده ويحصر فيه انتباهه عملا جدياً .

مميزات اللعب :

ولكن مع هذا كله يصح أن نقول إجمالا : إن اللعب يتميز بالأمور الآتية :

١ — رغبة اللاعب فى أن يكون هو المحدث للعب ، المسبب له دون إملاء من الغير .

٢ — الشعور بالحرية النفسية المطلقة فى أثناء اللعب .

٣ — النشاط المطلق غير المقيد بقواعد أو شروط .

٤ — حب التقليد (فى الألعاب الجدية ، ومعظم ألعاب الكبار) .

٥ — المنافسة والمباراة التى يقصد بهما هزم الخصم ، والغلبة عليه لشرف اللاعب ذاته ، أو الجماعة التى يمثلها أو يلعب معها ؛ ولذلك تُقبل الشعوب التى تميل للمقاتلة والمغامرة بطبيعتها - كالباكسون ، والنورمانديين ، والدنماركيين - على الألعاب الجدية بكافة أنواعها ، فى حين أن الشعوب الهادئة الوديعة بطبيعتها - كالهندوس وأهالى برما ، والماورى سكان جزائر استراليا - لا تميل

إليها بل تنفر منها ، ويرجع عدم انتشار لعب كرة القدم فى هذه الأصقاع بالذات إلى هذا السبب وحده .

نظريات اللعب :

وضع بعض الفلاسفة والشعراء ، ورجال التربية ، والمحدثون من علماء النفس نظريات كثيرة لتفسير ماهية اللعب ، تختلف فى جوهرها باختلاف وجهة نظر كل منهم إلى اللعب ؛ فقد نظر بعضهم إلى الناحية الاجتماعية ـ الفلسفية البحتة أو النفعية ـ والبعض من ناحية علم وظائف الأعضاء (الفزيولوجية) ؛ أو من ناحية علم الحياة (البيولوجية) ، والبعض الآخر من ناحية علم النفس الحديث (سواء أكانت عقلية ، أو وَظَفِية ، أو غرضية) .

(ا) نظريات فلسفية

١ ـ نظرية الحرية : وهى فى الحقيقة ليست نظرية بالمعنى المفهوم ، وإنما هى رأى أبداه الشاعر (شيلر) الألمانى ، قبل أن ينادى بنظرية فضل الطاقة . ومؤداه : أن اللعب هو النتيجة المباشرة لشعور الإنسان بالحرية ، وفقد المسئولية عند الفراغ من العمل الجدى مثلا .

٢ ـ نظرية التقليد : ويرى (شيلر) كذلك أن أهم عنصر بارز فى اللعب هو التقليد ؛ لأن الطفل فى ألعابه المختلفة يقلد أفعالا جدية ، ويكرر تقليدها حتى يتقنها ، ثم هو يجد لذة فى أثناء عملية التقليد ، وارتياحاً عند تمامه . وهذا الرأى يقارب النظرية التحضيرية نوعاً ما .

(ب) نظريات فسيولوجية

١ ـ نظرية الطاقة الزائدة : أو النشاط الزائد على الحاجة ، وقد وضعها فى الأصل الشاعر (شيلر) ، ثم توسع فيها وشرحها ، وأكملها الفيلسوف الانجليزى (هربرت سبنسر) . وتتلخص ـ كما يقول سبنسر ـ فى أنه « لما كانت أطفال الحيوانات الراقية تعتمد فى قضاء حاجاتها الضرورية ـ من أكل ،

وشرب ، وكساء - على أبويها ، فليس ثم مجال ولا ضرورة لاستنفاد جزء كبير من الطاقة الحيوية المتجددة ، أو الجهاد فى سبيل الحياة . فليس هناك إذاً من سبيل إلى استخدامها فى شىء سوى اللعب غير المنتج ، وبعبارة أوضح نقول : إن الحيوانات الراقية - التى تلعب فى أثناء طفولتها - لا تصرف كل نشاطها فى الحصول على القوت الضرورى وغير ذلك من مستلزمات الحياة ، وعلى فرض حدوث هذا فنشاطها لا يستخدم كل مراكز الجهاز العصى ، فإذا قام جزء منها بعمل شاق استنفد ما فيه من طاقة تجمع فى الأجزاء الأخرى شىء كثير من الطاقة الزائدة ، وبهذا تتعاون العضلات والأعصاب على العمل بالمناوبة ، فعند وصول هذه الطاقة الزائدة إلى الحد الذى لا يستطيع الحيوان فيه أن يحبسها ، أو يستهلكها فى عمل جدى ما ، اضطر إلى الانتفاع بها فى تلك الأفعال التلقائية السارة التى نسميها لعباً . وهذه النظرية وإن كانت تصلح لتفسير الكثير من ألعاب الأطفال والحيوانات الراقية إلا أنها عرضة للنقد الشديد من نواح عدة ، وملخص هذه الاعتراضات :

أن رغبة الطفل فى اللعب تزداد باستمراره فيه ، أى أنه كلما استمر فى اللعب ازداد سروره ، حتى يصل إلى حد التعب والإعياء . والطاقة الحيوية محدودة لا تتجدد بنسبة سرعة استهلاكها . فلا بد أن يكون هناك عامل نفسى أكبر أهمية من الطاقة الزائدة . وعلى هذا الاعتبار لا تخرج الطاقة الزائدة - على رأى العلامة الألمانى (كارل جروس) - عن كونها أحد الدوافع المتعددة للعب . يضاف إلى هذا أن نظرية الطاقة الزائدة لا يمكن أن تفسر الأمور الآتية :

(ا) سبب التنوع فى ألعاب الأطفال والحيوانات ، (ب) الألعاب التى يتسلى بها الكبار بعد الفراغ من أعمالهم اليومية ، (ح) السر فى أن اللعبة التلقائية البريئة قد تصبح جدية ونفعية بعد إتقانها ، (ى) أن الحيوان الصغير أو الطفل يلعب لعباً مجهداً وهو مريض ؛ أو متعب ، أى فى الحالات التى لا يمكن تصور وجود طاقة زائدة فيها ، وهو كذلك يلعب حتى يتجاوز الحد

المناسب . ويصبح فى حاجة إلى الراحة التامة . على أنه بعد - فترة قصيرة من الراحة لا تعوض عليه تعب اللعب السابق - قد يستأنفه بنشاط جم عند أول إشارة ، أو بادرة تشجيع .

٢ – نظرية الراحة أو الاستجمام : يرى الفيلسوف (لازاروس) أن اللعب هو الوسيلة الوَحدة لإراحة الأعصاب والأعضاء التى أجهدها العمل الجدى المتواصل ، ولا سيما أن قيام الإنسان بعمل مجهد لا يقتصر - كما يقول العلامة (ماكدوجل) - على استهلاك النشاط الحيوى الخاص بالجزء الذى يستخدمه فى أثناء العمل من الجهاز العصبى ، والأعضاء الأخرى ، بل قد يتعداه عند نفاده تماماً إلى تطلب النشاط من الأجزاء الأخرى وهكذا ، وبزيادة انكباب الكائن الحى على العمل قد تستهلك كل طاقته الحيوية العامة ، فيصل إلى درجة الإعياء ؛ ومن ثم كان اللعب ضرورياً حتى ينتفع الكائن بالطاقة المخزونة فى المراكز الأخرى ، ويريح المراكز المتعبة . أو - كما يقول العلامة (برْسى نَن) : إن اللعب لا يستنفد الطاقة الزائدة فحسب ، بل يستحدم كذلك طاقة مراكز الجهاز العصبى التى لم تقم بعمل ما ، وبذلك يترك للمراكز التى كانت تستخدم فى العمل الجدى فرصة طويلة تتخلص مما تراكم فيها أو ذاب فى الدم من العصارات الكيميائية والسموم (التوكسينات) ، وبذلك تعوض الطاقة المفقودة ؛ فوظيفة اللعب إذاً هى التماس الراحة بطريق تقاسم المراكز العصبية المختلفة العملَ مناوبةً ، بحيث يستعمل بعضها فى الوقت الذى يرتاح فيه البعض الآخر .

وعلى الرغم من تفضيل العلماء هذه النظرية على سابقتها ، فقد وجهوا ضدها اعتراضات جوهرية أهمها :

أنه ليس من الضرورى أن تتقاسم المراكز العصبية العمل مناوبة ؛ إذ المشاهد أن مجرد تغيير نوع العمل مع استخدام نفس الأعضاء ، أو المراكز التى أجهدها العمل السابق ، كفيل بالراحة ؛ ولذلك يميل العمال إلى ممارسة الألعاب البدنية والرياضية فى أوقات فراغهم ، كما يميل أصحاب الأعمال العقلية

إلى الألعاب العقلية البحتة ، كالشطرنج ، والورق . وكذلك يعترض العالم السويسرى (كلاپاريد) بأن الأطفال يلعبون فى يومهم منذ قيامهم من النوم صباحاً وهم فى غاية النشاط .

(ح) نظريات بيولوجية

١ – النظرية التحضيرية ، أو نظرية التمرين : لم يطمئن (كارل جروس) إلى النظريات السابقة ، ولم تعجبه الناحية الفسولوجية ، فاتجه إلى الناحية الحيوية (البيولوجية) ؛ مسترشداً فى هذا برأى الفيلسوف (مالبرانش) القائل بأن اللعب هو الوسيلة الوحدة الشائقة التى يستطيع الكائن الحى الراقى أن يعد بها نفسه للحياة الجدية المقبلة ، بطريق تمرين الغرائز والنزعات الغريزية عند بدء ظهورها ، تمريناً بسيطاً لا يظهر له فى مبدأ أمره أى غرض خاص . وكلما زادت أجهزة الحيوان تعقداً ، وتعددت أعماله الجدية التى سيطلب منه القيام بها فى المستقبل ، احتاج إلى تمرين أطول بطريق اللعب ؛ ولذلك تطول مدة طفولته ليطول لعبه ، وفترة تمرينه ؛ ومن ثم كان الإنسان أطول الحيوانات طفولة وأكثرها لعباً . وهو يقول فى هذا جملته المشهورة : « الطفل لا يلعب لأنه صغير ، وإنما هو صغير ليلعب » . ويزيد على هذا : أن كثرة تمرين الأعضاء فى أثناء اللعب تساعد على نموها نمواً طبيعياً صحيحاً ، وكذلك يحول اللعب النزعات الغريزية إلى نزعات ضارة ، إن تركت وشأنها من غير أن تجد مجالا للظهور والتنفيس عن نفسها . وبعبارة أخرى : لما كانت الأعمال الغريزية تتجلى فى كل أنواع اللعب ، استخدمته الطبيعة كوسيلة لتمرين تلك القوى الأولية غير المهذبة ، وتعديلها والسمو بها ، حتى يصبح فى مقدور الإنسان أن يلبى المؤثرات التى يصادفها فى بيئته ، ويهيء نفسه لها ، حتى إذا كبر واندفع فى غمار الحياة الجدية الشاقة استطاع أن يخدم النزعات الغريزية – التى تدربت فيما مضى من طريق اللعب – بطريقة جديدة تناسب حياته الجديدة . فاللعب – كما يقول (السير برسى نن) – لم يخلق ليكون مجرد وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة بكيفية بريئة غير منتجة ، وإنما لاستخدام هذه الطاقة فى تحقيق مهمة الحياة الشاقة .

ومن ثم كان اللعب مقصوراً على الحيوانات التى تولد عاجزة بطبيعتها عن الخوض فى معترك الحياة دفعة واحدة ، فتظل مدة طويلة ـ هى مدة الطفولة واللعب ـ تحت كنف أبويها . أما الحيوانات التى تولد كاملة التكوين فتباشر عملها الجدى منذ ولادتها ولا تلعب ؛ فالفرخ الصغير (الكتكوت) مثلا قلما يلعب ، لأنه مهيأ منذ خروجه من البيضة للقيام بما يقوم به الدجاج للكبير .

ويصح أن نلخص هنا آراء (كلاپاريد) فى اللعب ، لأنها كلها تستند إلى هذه النظرية :

(ا) كلما ارتقى الحيوان فى الرتبة الحيوانية وقرب من الإنسان طالت مدة تلمذته وتمرينه .

(ب) اللعب يساعد على نمو الأعضاء البدنية ـ وخصوصاً الجهاز العصبى ـ نمواً صحيحاً .

(ح) يساعد الأطفال على اكتساب أعمال وعادات جديدة بطريق التقليد ، وتثبيت الأعمال المكتسبة بالتكرار والتمرين عند الكبار .

(ى) يُظهر الشخصية ، ويُشعر الأطفال بمسئولياتهم نحو أنفسهم ، ونحو باقى أفراد مجتمعهم الصغير ؛ وبذلك يكون اللعب النواة الأولى فى تكوين المجتمع الإنسانى ، وعماد التضامن الاجتماعى ، ولو أن النزعة للألعاب الجمعية لاتظهر إلا فى دور التكوين . (١)

(ه) أنه خير وسيلة للتنفيس عن الاستعدادات الموروثة والنزعات الكامنة الضارة ، أو التى تتعارض مع نظام المجتمع ، والعرف ، والدين ، والقوانين الوضعية ، لا بطريق الكبت ، والقمع ، والإرغام ، بل بطريق الإشباع ، أو الاستبدال ، أو الإعلاء (٢) .

(و) تختلف ألعاب الحيوانات باختلاف الأعمال التى يطلب منهم القيام بها فى حياتهم الجدية المقبلة ؛ وبذلك تكون ألعاب الصغار من الفصيلة صورة أولية لأعمال الكبار من نفس الفصيلة .

---

(١) راجع : الفصل الحادى عشر الخاص بالطفولة والمراهقة والبلوغ .

(٢) راجع : تحول الغرائز والعقل الباطن .

فالنظرية تتضمن فى الواقع فكرة الاعداد للمستقبل ، والتدبير فى الحاضر. وقد حازت هذه النظرية حسن القبول من جمهرة العلماء المحدثين.

فالدكتورة (رينى) الإنجليزية - التى تعتبر حجة فى (سيكولوجية) اللعب - تقول دفاعاً عن فكرة الإعداد : « من المسلم به أن الحيوان فى أثناء اللعب يستخدم عدداً كبيراً من النزعات الغريزية : كالمقاتلة ، والحل ، والتركيب ، والتعجب والائتناس ، حتى المظاهر الأولى البريئة للغريزة الجنسية - » ، وكذلك يقول (برسى نن) « إن الانسان يرث عن أجداده مجموعة قوية من الغرائز الثابتة ، المتأصلة ، ولكنه يستطيع أن يعدّلها ويوجهها إلى الطريق السوى ، ويعليها باللعب . وكذلك تؤيد مدرسة التحليل النفسانى ، - مدرسة فرويد - فكرة التنفيس عن النزعات الأولية المكبوتة بطريق اللعب ، حتى تمتنع الاضطرابات العصبية التى قد يحدثها القمع .

ولا شك فى أن هذه النظرية تفسر نوع الألعاب عند الطفل الواحد ، وتطورها عند الجنس ، واختلافها عند الأجناس المختلفة ، تفسيراً مقبولا ، ولكنها مع هذا لم تسلم من بعض اعتراضات هامة .

فالأستاذ (ونش) الإنجليزى يقول : إن تعريف (جروس) للعب فلسفى أكثر من أنه (سيكولوجى) . وهو قد يفسر الكثير من ألعاب الحيوانات ، لأن الحيوان مقضى عليه بأن يسير طول عمره فى طريق ثابت ، لا يتغير بتغير الظروف الزمانية والمكانية . أما الإنسان فيعيش فى بيئة دائمة التغير ، ومن العبث أن نتكهن ، أو نحكم على ما سيقوم به فى المستقبل من الأعمال الجدية . أما (ما كدوجل) فينكر بتاتاً أنها تفسر كل مظاهر لعب الحيوان عامة ، والإنسان خاصة ؛ لأن ألعاب المنافسة التى تظهر بمظهر القتال لا يبلغ القتال فيها الحد الذى يثير الغضب - وهو الانفعال المصاحب للمقاتلة - فى نفوس المتقاتلين . وبغير إظهار الغضب لا يتم تمرين غريزة المقاتلة .

٢ — النظرية الاسترجاعية أو التلخيصية : رفض (ستانلى هول) التسليم بنظرية (جروس) الإعدادية ؛ لأنها فى نظره جزئية سطحية ، وتتجاهل ماضى

الإنسان الطويل ، الذى هو المفتاح الوحيد لتفسير كل ظواهر اللعب . وعلى هذا الأساس وضع نظريته التلخيصية ، التى مؤداها أن قوى الإنسان كلها موروثة ، وليس فى تصرفاته شىء جديد ، أو فى مقدوره أن يفعل شيئاً أو يكتسب شيئاً بطريق التمرين ، إلا إذا كانت بذوره فيه وهو جنين ؛ فهو يقوم منذ ولادته بأعمال أولية يموت الكثير منها فى الظاهر قبل البلوغ ، ولكنه يحيا من طريق آخر فى هيئة لعبة من اللُّعب .

فاللعب إذاً هو أجلى مظهر للنزعات الحركية الموروثة ، وفيه وحده يعيد الطفل كل أدوار الإنسانية التى مرت فيها ، من الدور الأول الانفرادى ، إلى دور البداوة ، والصيد والقنص ، إلى دور التوطن والاستقرار ، وتكوين القبائل والقرى ، حتى ينتهى بدور التحضر والاستقرار فى المدن . فالطفل يفكر فى كل دور من أدوار طفولته ، ويعمل ويشعر ، كما كان يعمل أبوه الإنسان الأول فى الدور الذى يقابله من تاريخ الإنسانية . وهو يحاكيه فى كل أعماله ـ ما اندثر منها ، ولم يبق له أثر ، وما ظل حياً إلى الآن ـ فى هيئة ألعاب وأعمال ، نظنها خيالية ؛ فالنزعات الأولية التى كانت لازمة للإنسان الأول نوعاً ما فى حياته ، وكفاحه فى سبيل العيش ، ثم اندثرت لعدم استمرار الحاجة إليها ، أو تطورت إلى نزعات أخرى أرقى منها ـ هذه النزعات لا يمكن أن تنقرض تماماً وتموت ، بل تكمن إلى حين ، وتبقى ساكنة تتحين الفرص للظهور ، شأن كل النزعات الكامنة ، فتظهر فى الألعاب (كما تظهر النزعات المكبوتة فى الأحلام ، وزلات اللسان ، وأحلام اليقظة) . وشأنها فى هذا شأن الأعضاء الأولية التى اندثرت منذ زمن طويل ، ولكن بقى منها آثار فى جسم الإنسان تدل عليها ، كالجفن الثالث للعين ، وعضلات حركة الأذن ، والزائدة الدودية .

فألعاب الطفل التلقائية البريئة غير المغرضة ، هى فى الواقع صورة صادقة لحياة الإنسان الجدية فى أدواره السابقة ، والأطفال يعيدون فى ألعابهم تاريخ الأجداد ، ويحيون حياتهم الأولية السابقة من جديد ، ولو بطريقة

لاشعورية ، ويميل أكثر العلماء إلى تأييد هذا الرأى ، فالسير (نَن) « يقول : إن الأطفال فى سن التاسعة يمثلون بألعابهم ـ التى يقلدون بها الصيد ، وسفك الدماء ـ حياة الانسان الأول فى دور الفطرة . وإن مظاهر الإنسانية الأولى للقوى التى استعان بها الإنسان فى أدوار تطوره المتعاقبة لتظهر من جديد فى ألعاب الأطفال » . ويؤيد (ونْش) النظرية ويزيدها تأكيداً بقوله : « إننا إذا لم نقبل مذهب التلخيص (البيولوجى) لشىء ما ، فيجب أن نقبله لتفسير ظاهرة اللعب على الأقل » . وقد أثبتت الدكتورة (رينى) فى مباحثها القيمة عن اللعب : أن ألعاب الطفل فى مختلف أدوار نموه تتمشى جنباً لجنب مع أدوار تطور الإنسانية . وقد استطاعت باحثة انجليزية أخرى إرجاع الكثير من ألعاب الأطفال العامة إلى عادات كانت متفشية عند القبائل الأولية . فهذه النظرية إذاً تفسر أدوار ألعاب الأطفال وتطورها حيث عجزت النظرية السابقة .

ولكن للأستاذ (ماكدوجل) اعتراض وجيه على هذه النظرية يتلخص فى أنه من الخطأ التسليم بأن الإنسان فى أثناء تطوره ورقيه قد اكتسب فى كل دور من أدواره أموراً ثابتة ، ونزعات خاصة ، يتميز بها كل دور عن الأدوار الأخرى ، بحيث تكون مجموعة ألعاب خاصة ، تظهر فى دور خاص من أدوار الطفولة التمثيلية . وهناك اعتراضات أخرى ليس من شأننا الخوض فيها هنا ، لأنها تتناول نظرية التلخيص العامة .

٣ — نظرية التنفيس : ذكرنا عند كلامنا على النظرية الإعدادية أن (جروس) اعتبر التنفيس غرضاً هاماً من الأغراض التى يحققها اللعب ، وقد وافقه (ستانلى هول) على رأيه هذا فى بادىء الأمر . ولكن لما وجهت الاعتراضات الشديدة إليها من كل ناحية ، وضع (هول) نظرية ، هى فى الواقع تعديل لرأى (جروس) ، مؤداها « أن التنفيس لا يضعف النزعات الأولية ، أو يمنعها من الظهور كما هى فى قوتها الأصلية ، أو فى صورة معدلة ، وإنما هو يساعد على خلق وظائف جديدة على حساب الوظائف الأولية ، التى

صبح لا معنى لها ولا لوجودها الآن ؛ ما دامت الطريقة الأساسية للتطور ، ى حذف القديم الفاسد أو تهذيبه بطريق التنفيس ، وإنتاج الجديد أو خلقه حل محل القديم » .

(ى) النظريات السيكولوجية الحديثة

١ — نظرية اللذة : وضع العلامة (شاند) مجدد مذهب السعادة الفلسفى ظرية للعب تتفق ومذهبه ، مؤداها : « أن اللعب هو المظهر المميز لمجموعة لانفعالات الأولية التى تكون اللذة أو السرور ؛ فلذة اللعب تنزع إلى إهمال كل تصرف قد يثير فى اللاعب الغضب أو الخوف أو مجموعة الانفعالات لأخرى التى تكون الألم » . أو بعبارة أخرى يقول : إن اللعب يستخدم مجموعة كبيرة من الغرائز المرتبطة بمجموع الانفعالات الأولية بطريقة معدلة تضمن لها الحصول على أكبر قسط من اللذة ، والغرائز المذكورة هى تلك التى تتناول لأعمال الجدية فى الحياة مجردة من انفعالاتها الشديدة .

٢ — نظرية (فرويد) : يرى العلامة (فرويد) أن النزعات الأولية الغريزية ، التى تقضى دواعى المدنية الحديثة بضبطها — لأنها لا تتفق مع ظروف الحياة الحاضرة — تتسامى بطريق اللعب ؛ فتظهر فى اللعب لمجرد الظهور ، من غير أن تنزع إلى الوصول إلى أغراضها الأولية ؛ وهو بهذا يؤيد النظرية التنفيسية .

٣ — النظرية السوماتية ، أو نظرية التطورات البدنية : درست الدكتورة (رينى) سيكولوجية اللعب دراسة مستوفاة ، وقدمت عن بحثها رسالتها للدكتوراة ، وخلاصة ما تراه — بعد استعراضها للنظريات المختلفة ونقدها ومقابلتها — « أن أنواع النشاط التى تتجلى فى اللعب — خصوصاً ما ترتب عليه نمو الأعضاء الحركية والعصبية إلى الدرجة التى يمكن فيها الانتفاع بها — تتطور تبعاً لتطور نمو البدن ، وأن الانتخاب الطبيعى ذاته يحتم استخدام أنواع خاصة من اللعب للتمرن على أنواع الحياة المقبلة » ، وهى بذلك تضم شتات النظريات الثلاث الهامة .

الموازنة بين النظريات

قد يظن الباحث لأول وهلة أن هذه النظريات جميعها تتعارض ، وتختلف وجهات نظرها اختلافا يجعلها متباعدة ، وقد يحار فى تفضيل واحدة منها على البقية . ولكنه يجد ـ حتما بعد دراسته لأنواع اللعب ، ووظيفته ، واتجاهه ، وتطوره فى ضوء كل نظرية على حدة ـ أنها كلها متقاربة ؛ تكمل الواحدة منها الأخرى بحيث يصح القول بأن النظرية المقبولة للّعب يجب أن تجمع كل النظريات الأخرى ، لأن :

١ — نظريتى فضل الطاقة والتمرين تفسران ألعاب الأطفال التلقائية فى الدور الأول من حياتهم .

٢ — النظريتين : التلخيصية والإعدادية تفسران تطور الألعاب الحركية .

٣ — إذا سلمنا بأن الطاقة الزائدة ينتفع بها فى الناحية الغريزية للقيام باعمال تساعد فى نمو الطفل فى اتجاه ثابت ، أمكننا التقريب بين وجهات النظر المختلفة ؛ لأن الألعاب تتضمن بالتحقيق شعوراً باللذة يحمل الطفل على تكرارها لزيادة الاستمتاع ، حتى يصل إلى درجة الإشباع . وهو بهذا التكرار يكتسب كل أنواع الحركات التى قد تساعده فى حياته المقبلة .

فائدة اللعب

ليس من شك فى أن اللعب من الناحية البيولوجية هو أحسن وسيلة لتنظيم الغرائز ، وضبط النفس ، ومنع تهيج الجهاز العصبى ، بتوجيه النشاط الحيوى إلى الطريق السوى ، بدلا من تركه وشأنه ليشق لنفسه طرقاً ضارة .

وكذلك هو من ناحية التربية أحسن وسيلة للتعبير عن النفس ، وإظهار الشخصية والقوى الكامنة ، بدنية كانت أم عقلية ، وربط الأعمال البدنية بالعقلية ربطاً وثيقاً ، وهو عماد اتحاد الجماعات .

ويتوسع الأستاذ (نَنْ) فى فوائده العامة ، فيقول : « يبدأ الطفل بالألعاب التى يحرك فيها أعضاء بدنه وهو فى مكانه ، ثم ينتقل إلى ألعاب الجرى والتحرك

من الحجرة إلى الفناء ثم إلى الميادين العامة ، وساحات السباق للمباريات الرسمية والدولية ؛ وبهذا يسلس للطفل قيادة بدنه ، ويحسن التصرف فى كل ما فيه من قوى كامنة . وبعدئذ يستخدم قواه العقلية ، ويشحذ ذكاءه ، ويتعرف ميوله بنفسه ، إلى أن يتبوأ مكانته اللائقة به بين زملائه البالغين . وكثيراً ما يكوّن الطفل نفسه بنفسه خلقياً واجتماعياً بطريق الألعاب ، خصوصاً ما يستلزم منها التضامن والتعاون مع أفراد جنسه ، فيكون من اختلافهم قوة متحدة » .

وقد أدرك كل علماء التربية الحديثين مبلغ أثر اللعب فى تكوين الأطفال من جميع نواحى التكوين ، فنادوا بجعله أساساً للتعليم وعمل المدرسة . وهذا زعيمهم السير (برسى نن) فى انجلترا يقول : «لو استطاع المدرسون استغلال النشاط العقلى الذى يبدو فى ألعاب الأطفال بكثرة وشدة ، لصلح التعليم المدرسى . ومن واجب التعليم أن يكون أول ما يرمى إليه استكشاف الألعاب العقلية ، وبغير هذا الأساس يصير التعليم ضيقاً ، عديم الخيال ، رسميا ، محدوداً ، قاتلا للذكاء » .

والقدماء أنفسهم أدركوا مبلغ أثر اللعب فى إظهار قوة التعبير ، وتنمية الاستعداد الفنى عند الأطفال ؛ فهاهو ذا الشاعر الألمانى (شيلر) يقول : « إن كل المشاعر الجمالية الراقية ، وخير ما أنتجه عقول الإنسان فى العلوم والفنون والمباحث الفلسفية ، تستمد من الدافع الطبيعى للعب » ؛ ويقول (كارل جروس) : « من الواجب أن نعامل الطفل معاملة جدية ، كشاعر أو كاتب إذا تخيل نفسه فى ألعابه كذلك ، وأن نساعده على استكشاف كل ما تميل إليه نفسه ، ما دامت كل المبتكرات والمستكشفات الجغرافية ، والفنون ، والمباحث العلمية ، مرتبطة باللعب ارتباطاً وثيقاً ، ومتممة له فى إظهار الشخصية الفردية .

وبكل هذا نادى أكبر زعماء التربية : روسو وفروبل ؛ ولهذا جعلت (منتسورى) اللعب أساساً للتعليم ، حتى تكون مسئولية العمل كلها ملقاة على عاتق التلميذ .

على أنه إذا لم يكن فى ألعاب الطفولة الأولى شىء غير إشباع الخيال الكفى ؛ لأن الطفل لا يصل إلى التمييز بين المادى الخارجى ، وعالم الفكر الباطنى إلا بعد تجارب قاسية يتعلم فيها كيف يعد نفسه للوسط الذى يعيش فيه . وهذه النزعة فى الأطفال أساسها : الخيال ، والسذاجة ، وضعف القدرة على إدراك حقيقة الحياة كما هى ؛ فالطفل فى أثناء اللعب إذا ركب العصا على أنها فرس ، أو الوسادة على أنها قطار ، يقبل الأمور الخيالية على أنها حقيقية من غير استدلال أو إدراك لما فيها من علاقات صحيحة أو فاسدة ؛ فهو يعيش فى جو كله خيال ، وهذا الخيال يملك عليه مشاعره ، ويكون مجرى تفكيره بطريقة تظهر كل قواه الفنية الكامنة ، من ميل للموسيقى ، والشعر ، والفنون الجميلة .

أما الألعاب الجمعية المنظمة ، فلا ينكر إنسان ما لها من فوائد اجتماعية وخلقية وعلمية ؛ ونستطيع أن نلخص ما قيل فى فوائدها فى النقط الآتية : ـ

(١) ليس هناك من شك فى أن التمرن على الألعاب الجمعية يساعد على النمو العقلى ، يؤيد هذا وجود علاقة إيجابية بين النشاط الذى يبذله التلاميذ فى اللعب ، والقدرة العامة على التصرف فى الأمور العقلية والمدرسية . والملاحظ أن الأطفال الذين يلعبون ألعاباً منظمة بإتقان يكونون فوق المتوسط فى الدراسة ، وأن قليلا منهم دونه بقليل .

(٢) يصح كذلك أن نقول إن اللعب الجمعى يقوّى فى اللاعبين ـ إذا تشبعوا بروحه ـ سرعة التفكير والعمل ، والحكم السديد ، وسعة الحيلة ، والتحفز ، والنشاط ؛ وهذه كلها من مقومات النجاح فى الحياة .

ولذلك ينصح كبار المربين وعلى رأسهم الدكتورة (رينى) بأن تكون الألعاب الجمعية ـ وخصوصاً كرة القدم للبنين ، و (الهوكى) للبنات ـ إجبارية فى جميع المدارس . خصوصاً من سن ١٢ للأولاد ، و ١٣ للبنات .

(٣) الألعاب المنظمة تعود اللاعب التعاون والخضوع للنظام العام ، ولها فوق هذا أثر كبير فى رقى الأمم وتنافسها فى سبيل الخير العام ، وتساعد على تقريب وجهات نظرها وتقوية الروابط بينها (كالألعاب الأولمبية) .

وقديماً كانت ألعاب اليونان موضع فخارها وعنوان مجدها ، وبلغ من تقديرهم لها أنهم كانوا يضعون الفائزين فيها فى مصاف الأبطال الخالدين المقدسين ، هم وأسرهم وقبيلهم وكل من ينتمى إليهم . وكانوا يفخرون بهم أكثر مما كانت قبائل العرب تفخر بشعرائها . ولا نغالى إن قلنا إن سر استسلام الأمم التى قهرها اليونان فى فتوحاتهم يرجع إلى أثر سمعة اليونان الرياضية ، وأخبار فروسيتهم فى نفوس المقهورين .

(٤) وهى كذلك أساس النهضة الاجتماعية والسمو الخلقى ؛ لأنها تبعث فى نفوس الناس روح الشفقة والحنو والمشاركة الوجدانية ، وتعمل على تجانس الأفكار وتوحيد الثقافة ، وتهذيب روح الفن الجميل وتقديره ؛ والفن هو مقياس رقى الأمم وسر عظمتها ؛ إذ ليس من شك فى أن الموسيقى فى ألمانيا ، وفن العمارة فى فرنسا وانجلترا ، والتصوير فى إيطاليا ، كانت من أهم العوامل فى نهضاتها الحديثة .

هذا فى تهذيب المجتمع ، أما فى الفرد فيكفى أن نقول مع العالمين (أوكدن وستورت) : إن اللعب يرجع بالرجل إلى الوراء ، فيجعله ينسى همومه ومتاعبه ، ويستعيد نشاطه . ويدفع بالطفل إلى الأمام ؛ فيعلمه ويجعله يتقن ما يتعلمه ليصير رجلا نافعاً فيما بعد .

(٧) المنافسة

يرى (وليم جيمس) أن المنافسة غريزة من الغرائز . وهى « باعث نفسى يدفع الشخص إلى العمل ليساوى غيره أو يفوقه » . ويعتقد اعتقاداً كبيراً فى أهميتها ، ويقول : « إن تسعة أعشار العمل فى العالم تُعمل بوساطتها » . ونحن نرى أنه مبالغ فى ذلك كل المبالغة ، وإن كنا لا ننكر أن المنافسة تحث على العمل ، وأنها هامة فى الألعاب الجمعية ، كالشطرنج ، وكرة القدم « وكرة المضرب .

وإن لغريزتى حب الظهور والمقاتلة آثاراً ظاهرة جلية فيها ، ولها أهمية كبيرة فى حياة الجماعات ، ونرى - كما يرى (مكدوجل) - أن القول بأنها غريزة قائمة بذاتها يحتاج إلى نظر ؛ إذ أنها نوع من حب الظهور ، أو المقاتلة ، أو المحاكاة ، وليست غريزة مستقلة بنفسها .

قد تسمع طفلا يقول : « انظر إلى ما أستطيع أن أفعله » ، فيرد عليه آخر بقوله : « وأنا أيضاً أستطيع أن أفعل ذلك » . وقد تثنى على طفل لأنه قام بشىء يستحق الثناء ، فترى آخر يحاول القيام بهذا الشىء نفسه ليفوز بالمديح والثناء مثله ؛ حتى لا يكون غيره أحسن منه . وفى هذا منافسة مبنية على حب الظهور والتقليد .

وإذا سلمنا بوجود المنافسة بين الأفراد والجماعات من الجنس البشرى ، فإننا لا نسلم بوجودها بين الحيوانات الدنيا ؛ لأنها تستلزم شعوراً بالنفس ، وهو غير موجود فى هذه الحيوانات .

وتختلف المنافسة عن المقاتلة فى : أن الأولى تستدعى العمل بجد للوصول إلى مرتبة الخصم أو أكثر من غير إلحاق ضرر به ، أما الثانية فقد تؤدى إلى الإضرار بالخصم وإهلاكه إذا لم يستطع الدفاع عن نفسه . والمنافسة قوية جداً بين الأوربيين - وبخاصة فى الشعب الإنجليزى والدانيماركى - وهى الباعث الرئيسى إلى حب الإنجليزى لجميع الألعاب الرياضية ، وضعيفة فى الشعوب التى لا تحب الحرب كالهنود ؛ فقد يرى الهندى أنه لا فائدة من لعب كرة القدم - مثلا - وأنه لا حاجة إلى اللعب ، وأن فيه مضيعة للوقت .

المنافسة والتعليم

إن طريقة التعليم فى انجلترا كانت مؤسسة على المنافسة ، أما اليوم فقد حل التعاون محلها ، وإليها يرجع التقدم فى العلوم . والرقى فى المجتمع . والأصل فى المنافسة أن تحافظ على مودة من يباريك إذا هزم ، لا أن تضره كما يحدث فى المقاتلة . وتعتبر المنافسة من أقوى البواعث على التعليم ، لو أحسن المربى استعمالها .

هى السبب فى وجود فرق مدرسية ، وترتيب التلاميذ ، وإعطاء الجوائز للأوائل . . . الخ . أما إذا أساء المربى استخدامها فإنها تؤدى إلى الفشل ، والعداء ، والحقد .

أهمية المنافسة فى اللعب والعمل :

ويجب أن يدرك المدرس أن الأطفال فى حاجة إلى اللعب . وإذا كان فى اللعب ترويض للنفس عند الرجل ، فهو كل شىء للطفل ؛ وتحتاج الدروس الأولية فى مدارس الأطفال إلى اللعب . وحينما يبتدئ المدرس معهم فى الأعمال الصعبة ينبغى أن يوجد روح اللعب فى نفوسهم ، وأن ينتفع بروح المنافسة الصالحة . فالمنافسة تخلق حياة جديدة فى الدروس المملة ؛ دروس الإعادة والتكرار مثلا .

كيفية استخدامها فى التعليم :

يعترض على المنافسة بأنها تؤدى إلى الضغينة والبغض بين المتنافسين ، وتضعف نفوس من يفشلون دائماً من التلاميذ ، فيفقدون نشاطهم بالهزيمة المستمرة ؛ ولذا ينصح المربون بعدم استعمال المنافسة بين فرد وآخر تجنباً للضرر ، ويستحسنون :

١ — أن تكون بين جماعتين كفصل وآخر ، وفريق وآخر ، ومدرسة وأخرى ، حتى ننتفع بالمنافسة . وفى الوقت نفسه نعود الطفل العمل للجماعة ، واحترامها ، والخضوع لها .

٢ — أن تكون المنافسة شخصية - أى بين الشخص و نفسه - بأن نوازن ، من وقت لآخر ، بين عمله الآن وعمله فيما مضى ، ونحثه بالمدح والتشجيع على أن يكون أحسن فى المستقبل .

وتستخدم روح المنافسة (١) فى المدارس الفرنسية أكثر مما تستعمل فى المدارس الإنجليزية ؛ لأن اليسوعيين فى فرنسا يحبون الانتفاع بها ، ويبالغون

---

(١) راجع كتاب « أسس علم النفس » لدمفيل ص ٢٧٥ .

كثيراً فى تشجيعها بمدارسهم ، حتى فى اللعب ؛ فقد تسوده روح المنافسة المؤلمة : روح الحقد ، والبغض ، والتهديد ، والوعيد . وكانوا يعقدون مباراة بين كل تلميذين ، ويطلبون إلى كل منهما أن يبذل كل ما فى وسعه للفوز على خصمه ومنافسه . ولكنهم قد شعروا بالضرر فتجنبوا الآن هذه الرذائل فى مدارسهم . ونرى اليوم كل تلميذ يعمل ، لا ليتغلب على تلميذ آخر ، بل ليشرف نفسه ، ويشرف الفريق الذى ينتمى إليه ، والمدرسة التى ينتمى إليها .

وفى معظم الفصول بالمدارس الأولية الفرنسية تجد كراسة عامة للتمرينات يستعملها كل تلميذ فى الفصل بالدور لمدة يوم ، بدلا من كراسته العادية الخاصة بالتمرينات . وبعد شهرين أو ثلاثة أشهر ، تكون هذه الكراسة قد مرت على كل تلميذ فى الفصل ، ويكون بها نماذج (عينات) من عمل كل تلميذ . وكثيراً ما يسأل المفتش عنها ، ليعرف منها قوة الفصل ومقدار ما يستطيع القيام به ، وحينما يتسلم التلميذ هذه الكراسة فى أى يوم يبذل كل جهده فى تحسين عمله ، محافظة على شرفه وشرف جماعته . ويمكن أن يجعل هذا العمل مقياساً يحكم به على عمله فى كراساته الأخرى الخاصة به .

ويستخدم المربون من الفرنسيين المنافسة الشخصية ـ التى بين الشخص ونفسه ـ فى مدارسهم بإيجاد كراسة شهرية خاصة بكل تلميذ ، يعطاها مرة فى الشهر ، للقيام بعمل تمرين من التمرينات فيها ، وبعد الانتهاء من التمرين تؤخذ الكراسة منه ، وصفحاتها مرقومة بعناية حتى لا يستطيع التلميذ أن يمزّق الورقة الرديئة منها . وبمرور الشهور والسنين تكون هناك مجموعة من عمل التلميذ فى شهور معينة ، يعرف منها ماضيه وحاضره ، وطبعاً ينتظر منه عمل محدود ونتيجة معينة من شهر لآخر .

وبالمثل تقوم معظم المدارس الفرنسية بعمل تقريرات كل أسبوعين عن التلاميذ ، ترسل إلى آبائهم وأولياء أمورهم ، ويطبعون عادة كتاباً صغيراً للتقريرات السنوية وفيه قائمة (جدول) بدرجات المواظبة والسلوك ، والأعمال المدرسية ، والواجبات المنزلية ، والامتحانات الأسبوعية فى السنوات الدراسية

كلها . ويختبر التلاميذ عادة فى مادة واحدة كل أسبوع . والجدول منظم جداً بحيث تعرف من موضع النقطة التى توضع فى اللوحة بالجدول درجة الإجادة التى يحصل عليها التلميذ كل أسبوعين ؛ وبوصل النقط يحدث خط يدل على التقدم أو التأخر حسب ارتفاع الخط أو انخفاضه .

وفى الفصول العليا يستطيع الكبار من التلاميذ القيام بهذه التقريرات والسجلات بأنفسهم بإرشاد مدرسيهم .

وليعلم المربون أن استعمال المنافسة فى التعليم يحتاج إلى حزم وخبرة ، حتى لا تؤدى إلى العداء والكراهة فى المدرسة . فالجهل خير من العلم الذى يكون ثمنه الحقد والضغينة . والهزيمة كثيراً ما تؤدى إلى بغض المنتصر ، والانتصار كثيراً ما يؤدى إلى احتقار المهزوم . وينبغى أن يشجع المدرس الأطفال على التعاون والتعلم ، حباً فى التعلم لا حباً فى المكافأة أو فى هزيمة الغير ، وأن يخلق بين التلاميذ روح المشاركة الوجدانية والتأسف لغيره ، وأن يتجنب إيجاد الحقد بالتشجيع تارة ، وبالمنافسة الشخصية تارة أخرى ، كما يقول روسو . فالمنافسة مفيدة لو أجاد المربى استخدامها .

(٨) التعبير عما فى النفس

نزعة من النزعات الفطرية التى يقصد بها نقل ما يخطر بالشعور ـ من فكر أو وجدان أو نزوع أو إرادة ـ إلى الغير .

وأبسط غرض لهذه النزعة يظهر عند المتوحشين من بنى الانسان ، والحيوانات التى تعيش فى جماعات ؛ فإن غرض هذه من التعبير عما فى النفس يكاد ينحصر فى تهديد الأعداء ، ومخاطبة أفراد الجماعة ، لحثهم على السعى فى طلب الطعام ، أو على الاستعداد لخطر منتظر أو عدو مهاجم .

وتبلغ هذه النزعة المنزلة العليا فى الإنسان المتمدين ؛ إذ يصير من أغراضها ـ بالإضافة إلى ما تقدم ـ الفهم ، والتفاهم ، والتربية ، ونشر الثقافة الفكرية ، والوجدانية ، والخلقية .

ومن ذلك ترى أن فائدة هذه النزعة تعود على الفرد أو الجنس أو المجتمع ، وأنها لا تظهر ولا يتسع نطاقها إلا بالمعيشة فى مجتمع ، فكلما اتسع نطاق الحياة الاجتماعية نمت هذه النزعة وعلا شأنها .

اللغة :

تسمى أية وسيلة تتخذ للتعبير عما فى النفس فى عرف النفسيين لغة . فاللغة عندهم كل أداة تستعمل لنقل ما يخطر بالشعور إلى الغير ؛ ولذا تنقسم اللغة إلى : حركية ، وصوتية ، ورسمية أو تدوينية . والصوتية ، إما لفظية مقطعية ، وإما ساذجة .

فالحركة الدالة على الموافقة أو الرفض ، والإشارة باليد أو الرأس أو الجسم إلى معنى من المعانى ، والصياح والبكاء ، والموسيقى ، والرسم ، والتصوير ، والكلمات المنطوق بها أو المدونة — : كل من هذه وما أشبهها مما يستعمل لنقل خاطر من الخواطر إلى الغير يسمى فى عرف النفسيين لغة . وبالنظر إلى تلك الأقسام الآنفة الذكر ترى أنها على هذا الترتيب فى الظهور بالنسبة للفرد والنوع ، فأولها ظهوراً الحركية ، وتليها الصوتية ، وآخرها التدوينية .

فميول الطفل ورغباته تظهر بادىء بدء فى حركاته وسكناته ؛ فهو هادىء مطمئن عند ما تؤدَّى طلباته وتُقضى رغباته . وإنك لتجده أحياناً يحرك أطرافه ، وينظر إلى الضوء أو إلى شىء أو شخص كأنما يريد أن يناجى ما ينظر إليه ، ولكن لعجزه عن التخاطب يكتفى بتحريك أطرافه ، كأنه يقول للمنظور إليه : « لاحظ لى فيك إلا لذة النظر » .

وبعد أن يكبر الطفل وتقوى أحباله الصوتية تسمعه يناجى نفسه ، وتشاهده يعبر عن أغراضه بحركات مصحوبة بأصوات مبهمة لا تفهم منها إلا أن هناك رغبة يراد الحصول عليها ، فحينئذ تأخذ اللغه الصوتية فى الظهور .

وبعد أن يقوى السمع ، وتأخذ غريزة التقليد فى الظهور ، يحاول الطفل أن ينطق ببعض المقاطع المتكررة . ومن الملاحظ أن حروف الشفة تتغلب على غيرها فى هذا الدور .

ينمو جسم الطفل وينمو معه عقله، ويقدر على ضبط نفسه نوعاً ما، فتشتد محاولته محاكاة غيره فى النطق، ويتبع ذلك تمييز الأشياء بأسمائها، وفهم معانى كثير من الكلمات التى يسمعها. ولا يزال يتدرج من حال إلى أرقى منها حتى تغزر مادته اللغوية، وتتكون لديه مجموعة كبيرة من الكلمات، أسماء كانت أو أفعالا أو حروفاً.

وبعد دور المفردات يأتى دور الجمل: ثم يذهب إلى روضة من رياض الأطفال، وهناك ينتفع بالمادة اللغوية التى زودته الحياة المنزلية بها، ويبدأ دور اللغه التدوينية فيأخذ فى تعلم مبادىء الكتابة والقراءة، وهكذا حتى يصير قادراً عليهما إلى حد ما.

يأتى بعد ذلك دور التعليم الابتدائى ويعقبه التعليم الثانوى ثم العالى، فيصبح الطفل ولداً ثم غلاماً ثم شاباً ثم رجلا. وبرقيه وتقدمه العقلى يصبح قابضاً على زمام اللغة، قادراً على استخدامها فى أغراضها المختلفة. وربما تعلم غير لغته الوطنية ما يتهيأ له تعلمه من اللغات.

هذه هى أطوار نمو اللغة فى الطفل، وسترى أنها تكاد تشبه أطوار نموها فى النوع الإنسانى على العموم.

ومن الواجب أن نلفت نظرك إلى أن أقسام اللغة متدخلة، فلا يقضى اللاحق منها على السابق؛ فإنك ترى بنى الانسان يتفاهمون بها كلها، فهم يستعملون الإشارات، ويتكلمون، ويكتبون، ويقرءون. ولكن أكثر هذه الأقسام شيوعا بين الأمم المتمدينة هو اللغة الصوتية اللفظية والمدونة.

ومع هذا فالطبيعى الغرزى منها هو اللغه الحركية والصوتية اللالفظية أو الساذجة؛ أما اللفظية والتدوينية الاصطلاحية فمكتسبة مصطنعة.

تطور اللغة:

نرى أن الحيوانات الدنيا - كالنمل - تتخذ تحريك بعض الزوائد الحساسة أداة للتفاهم، وأن العليا تستعين بالأصوات الطبيعية أكثر من الحركات؛ فمعظم الحيوانات الثديية تستخدم من صوتين إلى اثنى عشر صوتاً مختلفاً

يفهمها أفراد النوع ، وتتأثر بها . وليس بين الحيوانات ـ عـدا الإنسان ـ ما يستخدم الألفاظ المقطعية المصطنعة بطبيعته ، وقلّ منها ما يستعملها بطريق المحاكاة للإنسان كالببغاء .

وفى الإنسان المتوحش تتعدد الأصوات التخاطبية ، ومع ذلك نرى أن القبائل المختلفة تتخذ الإشارات أداة للتفاهم والتعبير عن الأفكار والوجدانات بدقة لا تصل إليها الحيوانات .

أما الإنسان المتمدين فيمتاز بكثرة الألفاظ ، ودقتها فى تأدية المعانى المختلفة ، وباستخدام اللغة المدونة ، وبتشعب نواحى اللغة ، وتعـدد أغراضها ؛ ذلك لارتفاع منزلته الاجتماعية ، وتعدد أغراضه ، وتشعب المعانى والأفكار التى يريد التعبير عنها .

ومع ذلك نراه لايزال يستخدم الإشارات والأصوات الطبيعية بالإضافة إلى الألفاظ المقطعية الاصطلاحية .

وهذه اللغة الاصطلاحية ليست عامة بين جميع الشعوب والطبقات ، بل إنا نجد لكل أمة لغة ، ولكل طائفة ألفاظاً اصطلاحية شائعة فيما بينهم .

وليس الغرض من اللغة عند الإنسان المتمدين مقصوراً على نقل الأفكار إلى الغير ، فإنها تتخذ وسيلة للفكر والفهم وتربية الذوق والخيال ؛ ولذا كان أتم تعريف للغة بمعناها الاصطلاحى : أنها ألفاظ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، ويتخذونها أداة للفهم ، والفكر ، وتربية الذوق والخيال .

فأنت تتكلم وتكتب لتعبر عن أغراضك ، وتقرأ ما قاله الغير لتفهمه ، ولا تستطيع أن تفهم شيئاً فهماً واضحاً دون الاستعانة باللغة ، كما أنك لا تستطيع أن تفكر تفكيراً واضحاً إلا إذا ضبطت فكرك بالألفاظ والرموز اللغوية .

وإن بعض العلماء يقولون : إن كل فكر يتبعه كلام نفسى ، فالإنسان يكلم نفسه وهو يفكر . وإنك لو راقبت أحبالك الصوتية ، ونظرت إلى حنجرتك أثناء التفكير لرأيت أنها تتحرك ؛ وما ذلك إلا لأنك تتكلم وإن لم تشعر بذلك .

أما تربية الذوق والخيال فمن أغراض اللغة التى لا يمكن أن نشك فيها ؛ إذ أن أهم أغراض الشعر الخيالى والقصصى ـ بل القصص نفسه ـ هو تربيـة الذوق والخيال اللذين لتربيتهما أعظم الآثار فى الحياة الفكرية والوجدانيـة والعملية .

فمن الممكن أن نقول ـ دون تردد ـ : إن تقدم الإنسان الفكرى متوقف على رقى لغته وتقدمها .

منشؤها :

مما تقدم نرى أن اللغة ترجع إلى أصل طبيعى غرزى ، وأن غايتها هى الحصول على فوائد فردية واجتماعية .

فالحيوان بطبيعته مدفوع إلى التعبير عما فى نفسه بأية وسيلة من الوسائل ؛ ذلك لأن كل فكرة يتبعها حركة ، وهذه الحركة تختلف ـ فى كمها وكيفيتها ـ باختلاف منزلة الحيوان وبيئته ، وباختلاف الغاية من الحركة ، وهذا ظاهر فى اللغة الحركية .

أما اللغة الصوتية فقد اختلف العلماء فى مصدرها : فمنهم من يقول بأنها انبعاثية أيضاً ؛ أى صادرة عن نزعة داخليه ذاتية لاستخدام الأحبال الصوتية للتعبير عما فى النفس ، وعن ذلك تنشأ الأصوات ثم الألفاظ .

ويستدلون على ذلك بأن الأطفال الذين لم يسمعوا غيرهم من الكبار يتكلمون بلغة ـ إذا تركوا وشأنهم وعاشوا فى مجتمع خاص ـ يكوّنون لغة خاصة يتفاهمون بها فيما بينهم ، وبأن الأطفال المتقاربين فى السن ، الذين يلعبون معاً مدة طويلة ، يصوغون ألفاظاً خاصة بهم ، على الرغم من وجودهم مع غيرهم من الكبار الذين يخاطبونهم ، ويسمعونهم يتخاطبون مدة طويلة . هذا إلى أن كثيراً من الأطفال يبتدعون ألفاظاً جديدة ـ رغم كونهم يسمعون دائماً لغة ناضجة يتكلم بها الكبار .

فهؤلاء العلماء يقولون : إن اللغة اللفظية طبيعية تتأثر بالعادة ، ثم يدخلها الاصطلاح ، وتنتقل من جيل إلى آخر بالتقليد والتلقين .

وهناك فريق يقول : إن أصل اللغة هو المحاكاة لا غير ؛ ومعنى ذلك أن الإنسان الأول لمّا دفعته طبيعته ، ودعته الحاجة إلى التعبير عن أغراضه ، أخذ يقلد الأصوات التى يسمعها من الحيوانات ، أو التى تحدثها الظواهر الطبيعية ، أو التى تحدث عند القيام بعمل من الأعمال ، وأدلتهم على ذلك : —

(١) أن الأطفال يسمون الحيوانات بأسماء تحاكى أصواتها .
(٢) أن الكلمات تدل ألفاظها على معانيها كثيرة منتشرة فى جميع اللغات .
(٣) أن كثيراً من هذه الألفاظ متشابهة فى لغات عدة .

وهناك فريق ثالث يقول : إن اللغة توقيفية ، لا اصلاحية ، ولا تعليمية ، ولا طبيعية ؛ وهذا الرأى دينى أكثر منه فلسفياً ، وهو آخذ فى الضعف .

وتميل الأغلبية إلى أن اللغة انبعاثية ، يعززها التقليد ، والوضع ، والاصلاح — مقصوداً كان أو غير مقصود .

نموها :

تنمو اللغة برقى أهلها ، ونمو حياتهم الاجتماعية ، وتعدد نواحيها ، وترقى برقى العلوم والمعارف ، وكثرة الصناعات ، وانتشار التجارة ، وغير ذلك مما يدعو إلى شدة اتصال الأفراد والطبقات بعضهم ببعض ، ويؤدى إلى ازدياد الألفاظ والتعابير المؤدية للمعانى الجديدة ، والأفكار الحديثة ، التى يراد التعبير عنها بدافع الحاجة .

عوامل انتشارها :

تنتشر أية لغة بانتشار المتكلمين بها ، وارتفاع منزلتهم السياسية ، أو الثقافية ، أو التجارية أو الدينية ؛ فاللغة كائن حى ؛ إذ هى تنشأ ، وتقوى ، وتضعف ، ثم تموت تبعاً للمتكلمين بها ، أو لمنزلتها الدينية أو العلمية .

وللتوسع فى هذه الموضوعات يجب الرجوع إلى علم فلسفة اللغات ، ففيه الكفاية .

تحول الغرائز وتعليتها

قد ظهر لك مما تقدم آثار الغرائز فى حياة الإنسان والحيوان ، وتبينت لك أهميتها فى السلوك الإنسانى على الأخص .

وقد علمت فى أثناء البحث فى الغرائز المختلفة ـ الفردية والاجتماعية ـ أن كل غريزة يمكن أن تتوجه إلى ناحية الشر ، فتصبح وبالا على الفرد أو المجتمع ، وقد تتوجه إلى الخير فتصبح مفيدة لهما ؛ فتوجه الغريزة إلى إحدى الناحيتين هو ما يسمى بالتحول فى الغرائز .

ومن كل ذلك ترى أن كل غريزة فى حاجة إلى المراقبة الشديدة ، فإذا جنحت إلى الشر هُذبت ورجع بها إلى الخير ، وإن مالت إلى الخير شجعت وغذيت بالمثيرات المقوية لها ؛ فالغريزة المهذبة المرباة تسمى « مُعَلَّاة » . ويسمى العمل الذى تكون هذه نتيجته « تعلية الغريزة » ؛ فتعلية الغريزة إذاً : ترقية شأنها ، وتهذيبها ، وإبلاغها درجة الكمال ، والسلوك بها مسلكا من شأنه أن ينفع الفرد والمجتمع ، ولا يجلب لهما الضرر .

عوامل تعلية الغريزة :

١ — وأول عامل يعمل على تعلية الغريزة هو التجارب ، فالإنسان بتجاربه فى حياته يعرف النافع والضار ، ويدرك الخطأ والصواب ، ويرى أن الإفراط أو التفريط فى إرضاء النزعات الغرزية مضر به ، أو بالمجتمع الذى يعيش فيه ، فيسلك طريقاً وسطاً ، هو طريق الخير المفيد النافع .

٢ — وبكثرة التجارب ومرور الزمن يتكون عند الإنسان الذكاء ، الذى يصير عاملا آخر من عوامل تعلية الغريزة ، فيحمل المرء على التفكير فى العواقب ، ويساعده على قمع الغرائز ، أو حسن قيادتها ، وإرضائها بالطرق

المشروعة ، وبذلك يتخلص من المآزق الحرجة من غير أن يلحق الضرر بنفسه أو بغيره .

٣ — على أن التجارب والذكاء خاضعان للبيئة التى يعيش فيها الإنسان ، متوقفان على نوع الحياة التى يحياها . والمرء إذا اعتمد على ذكائه وتجاربه الخاصة به ، المحدودة بحدود بيئته ، قد يخطىء فى سلوكه ، ويضل الطريق السوى . فهو فى حاجة إلى مرشد مجرب يهديه سواء السبيل . وهذا المرشد هو المربى الذى خبر الحياة وخبرته . فعلم خباياها ، وأدرك أسرارها ؛ فالعامل الثالث من عوامل تعلية الغريزة هو التربية . فالتجارب ، والذكاء ، والتربية هى عوامل تعلية الغريزة . وأنت ترى العلاقة الوثيقة التى بين بعضها وبعض ؛ فالذكاء نتيجة التجارب ، والتربية تستعين بالذكاء والتجارب على الوصول إلى غايتها المقصودة من تعلية الغرائز .

طرق تعلية الغرائز :

ولهذه العوامل الثلاثة طرق شتى فى تعديل الغرائز وتعليتها ، نذكر لك منها :

١ — القمع ، ومعناه : القضاء على غريزة من الغرائز ، وإماتتها لعدم موافقة نزعاتها للحياة الاجتماعية . وذلك إما بإبعاد مثيراتها الخارجية ، وإما بالضغط عليها ، و كبح جماحها ؛ كما هى الحال فى الغريزة الجنسية التى يحاربها الشخص ، وتصادمها الأنظمة الاجتماعية . وهذه الطريقة ليست مفيدة فى تعلية الغرائز ، بل إنها كثيراً ما تضر بالشخص أو المجتمع ، لأن الغريزة المغلوبة تحاول أن تظهر ، وتسعى سعياً حثيثاً فى فك أسرها ، فإذا تسنى لها ذلك بالطرق المشروعة فعلت ، وإلا أفلتت من عقالها بطرق غير مشروعة ؛ فإن لم تستطع هذا ولا ذاك ألحقت بالشخص ضرراً جسمياً أو عقلياً .

٢ — الكتم أو الكبت : ومعناه انتقال النزعات المرتبطة بغريزة ما من العقل الظاهر إلى العقل الباطن ، وذلك يكون بالنسيان أو التناسى .

ومن الضرورى أن نوجه نظرك إلى الفرق الظاهر بين القمع والكتم .

فالغريزة ونزعاتها تكون فى الحال الأولى فى العقل الظاهر ، وتظل تغرى المرء ، وتدفعه إلى العمل على مقتضى رغباتها ، ولكنه يحاول قمعها بوسيلة من الوسائل . أما فى الكتم ، فإن الغريزة تنتقل من الشعور إلى اللاشعور ، وتصبح فى حيز النسيان والإهمال ردحاً من الدهر ، وهى إن أثرت فى الشعور ، فإنما يكون ذلك من وراء ستار .

٣ ـ الخضوع للقوانين الشرعية والاجتماعية : وهو ما يسمى أحياناً بالإشباع : وذلك كما فى الغريزة الجنسية التى تحصل على رغباتها ، وتعلى شأنها بالزواج الذى يبرره الشرع ، ويعضده القانون الاجتماعى ؛ وكما فى غريزة السيطرة وحب الظهور التى يظهر أثرها فى منصب القضاء والحكم والرياسة فى ناحية من النواحى ؛ وكما فى غريزة المقاتلة التى لا يعارضها المجتمع إذا استخدمت فى الدفاع عن الأهل والوطن ، أو عن المبادىء الشريفة .

وهذه الطريقة تسمى أحياناً التحويل إذا قصرنا الغريزة على ناحية أو أكثر من نواحى ظهورها دون غيرها ، كمقاتلة الأعداء ، بدلا من مقاتلة الأصدقاء ، والاختلاط بالزوجة بدلا من الاختلاط بالأجنبية .

وتسمى التبديل إذا حولنا مجرى الغريزة من ناحية إلى أخرى لم تكن لها بها علاقة ؛ كما فى غريزة المقاتلة ، إذا تحولت من مقاتلة الأصدقاء والأعداء إلى التغلب على الصعاب ، وتحمل المشاق ؛ أو إلى كسر الأطباق والكراسى وغيرها .

٤ ـ الاطلاع ، أى رؤية الغير يسلك السلوك الغرزى الذى يميل إليه الإنسان ، فهذا كثيراً ما يرضى الغريزة . فالشخص الذى يميل إلى مقاتلة شخص آخر ، يقنع برؤية غيره يقاتله وينتقم منه ؛ كما قد يقنع العاشق الوله برؤية العاشقين يلتقيان .

ولهذه المناسبة يقول (فرويد) : إن الغريزة الجنسية قد تنال مأربها بقراءة الحكايات ، أو رؤية (الأفلام) ، أو مشاهدة الروايات الغرامية .

٥ ـ الرجوع إلى النفس : كما فى الشخص الذى لا يقدر على الانتقام من

عدوه فيرجع على نفسه باللائمة ، أو الذى يخفق فى حياته الغرامية فيقصر المحبة على نفسه ويعنى بها .

بقى علينا أن نذكر ثلاث طرق تلجأ إليها التربية على الأخص :

٦ — الأولى : الثواب والعقاب ؛ فالإنسان يقدم على العمل الغرزى الذى يترتب عليه ثواب ، ويتباعد عن ذلك الذى ينشأ عنه عقاب . فالثواب والعقاب يحملان المرء على اتباع الحسن ، واجتناب القبيح من السلوك الغرزى .

٧ — الثانية : استعمال غريزة ضد أخرى ، وقد ذكرنا ذلك عند الكلام على الغرائز الفردية والاجتماعية ؛ إذ بينا أنه يجب أن يلجأ المربى إلى الثانية لتخفيف وطأة الأولى لإيقاظ الشخصية ، والقضاء على الاستكانة والخضوع ، وهكذا .

٨ — الثالثة : تعديل البيئة بالتباعد عن المثيرات أو إبعادها ؛ فلا تستيقظ الغريزة فى النفس ، بل تبقى خامدة هامدة ، فتضعف . وذلك كما إذا أمرنا الشخص المفرِط فى اللعب بالبقاء فى البيت ، أو جمعنا اللُّعب التى يلعب بها ووضعناها بعيدة عنه .

الفصل التاسع

العـــادة

الباعث على العمل :

قلما يقع من الإنسان عمل من الأعمال بدون باعث . وهـذا الباعث إما خارجى ، وإما داخلى : فالخارجى يرجع إلى البيئة كأوامر الغير ، أو وقوع حادثة خطرة ، أو سنوح فرصة سارة . والداخلى يرجع إلى الفاعل نفسه ؛ كالشعور بالحاجة إلى العمل ، أو وجود فكرة محرضة عليه ، أو الرغبة فى تقليد شخص ، أو تمثيل حادثة ، وهكذا.

وإنا على كل حال نرى أن الباعث يوجد فى الإنسان رغبة فى عمل فيندفع نحوه .

وإذا تكرر العمل لوجود الباعث نفسه ، أو لبواعث أخرى فإنه يصبح عادياً . فالعمل العادى إذاً يرجع إلى :

(١) وجود باعث وميل إلى العمل .

(٢) إلى تكرار العمل نفسه . والعنصر الأساسى فى العمل العادى هو التكرار الذى يستمر إلى أن يصدر العمل عن الإنسان بدون فكر ولا روية .

ومن الملاحظ أن العمل إذا تكرر سهل . وتكون السهولة بمقدار الانتباه والروية فى أثناء العمل فى أول الأمر ؛ إذ أن العمل الذى يقع من الإنسان بدون عناية ولا فكر قلما يؤثر فى مجموعه العصبى ، ولذا لا يكون من السهل عمله مرة ثانية ، وبالتكرار يقل الانتباه ، وتضعف الروية ، ولا تزال تقل وتضعف حتى يصير العمل آلياً لا يكاد يصحبه فكر .

ولذا تعرف العادة بأنها حالة نفسية جسمية مكتسبة يصدر عنها عمل أو أعمال من نوع واحد بسهولة بدون فكر ولا روية .

ومن الممكن أن نقول إن العادة هى تغلب عنصر من عناصر الشعور فى ناحية خاصة باستمرار ؛ أى أنه إذا تغلب العنصر الإدراكى فى ناحية خاصة كحل المسائل الرياضية ، أو التفكير فى المسائل النحوية ، أو العناية بمشاكل المجتمع أو غير ذلك ، نشأت عادة من العادات العقلية . وإذا تغلب مظهر الوجدان وتوجه إلى شىء أو شخص أو فكرة ؛ كشدة الخوف من الظلمة ، ومحبة الوالدين ، ومحبة الحق ، نشأت عادة من العادات الوجدانية . وإذا تغلبت ناحية الإرادة باستمرار ، واتجهت إلى جهة خاصة كصناعة النجارة ، أو الحياكة أو الخطابة أو التدريس أو قيادة الجيوش نشأت عادة من العادات النزوعية أو الإرادية .

ولذا تقسم العادات بحسب تنوع مظاهر الشعور إلى عقلية ، ووجدانية ، وإرادية .

وكل ما يمكن الحكم عليه بالخير أو الشر ، أو بالحسن أو القبح من هذه العادات يسمى عادة خلقية .

فهناك عادات عقلية حسنة كالعكوف على العلم ، والبحث عن الحق ، والانتباه إلى الدروس ، وأخرى قبيحة كالإهمال فى طلب العلم ، والإسراف أو الإفراط فى الدراسة .

وهناك عادات وجدانية حسنة كالصبر ، ومحبة الوالدين والجار والوطن ، والنوع الإنسانى على العموم ؛ وأخرى قبيحة كالاسترسال فى الغضب بدون سبب ، والحقد ، والحسد .

ومن العادات الإرادية ما هو حسن ؛ كالجد ، والدفاع عن النفس والأهل ، والوطن ، والسعى فى طلب الرزق بطريقة خاصة ، وما هو قبيح كالتعدى على الغير بالسب واللعن .

العادة والغريزة :

إذا ذكرت تعريف كل من العادة والغريزة علمت أن هناك فرقاً بينهما ؛ إذ أن العادة حالة جسمية عقلية مكتسبة . أما الغريزة فهى حالة عقلية جسمية فطرية .

فالعمل العادى إذاً مكتسب متوقف على التجارب المتكررة . أما الغرزى ففطرى لا يتوقف على التجارب .

على أن العمل العادى محدود الوجهة ، أما العمل الغرزى فعام ؛ فغريزة البحث عن الطعام مثلا تدفع الحيوان والإنسان إلى الحصول على الطعام بأية وسيلة ، ولو بالسلب والنهب والتعدى على الغير . فأى عمل يحصل به الحيوان على الطعام عمل غرزى ، فإذا تكرر عمل خاص ، وألفه الحيوان ، وتحددت وجهته أصبح عملا عادياً ؛ كما فى الحصول على الطعام بالشراء أو بالمبادلة بالنسبة للإنسان ، أو بافتراس الحيوانات الضعيفة بالنسبة للحيوان القوى .

وكذلك يقال فى الأكل ؛ فمجرد الأكل عمل غريزى ، أما الكيفية الخاصة التى يتبعها الإنسان والحيوان فى الأكل فعادية ؛ فالإنسان يأكل بالملعقة والسكين ، فى حين أن الحيوان يستخدم المخالب والمناقير والأنياب وغيرها لهذا الغرض .

والأعمال العادية التى يقوم بها الإنسان كثيرة لدرجة أن بعض العلماء يقول إنها تبلغ ٩٩ فى المائة بل ٩٩٩ فى الألف من جميع الأعمال التى يقوم بها الإنسان فى حياته .

وإنك لو بحثت فى هذه الأعمال لأمكنك إرجاع كثير منها إلى نزعات غرزية . ومن الأعمال العادية مايرجع أصله إلى أعمال إرادية قصد منها كسب المهارة ؛ إما بطريق التجربة ، وإما بطريق التعليم والمحاكاة ؛ كما هى الحال فيمن يريد تعلم صناعة كالنجارة والحدادة ، أو فن من الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والتجديف والسباحة والرقص .

يقوم المتعلم لمثل هذه الصناعات والفنون بأعمال إرادية غير منظمة فيها شيء من المشقة ، وفى حاجة إلى التفكير والتروى ، ولكنها لاتلبث بعد مرور الزمن والتكرار الضرورى أن تصبح عادية ؛ أى سهلة منظمة .

ومنها ما يكون فى أول الأمر مجرد أعمال إرادية دعت إليها الظروف الخاصة ، ثم أصبحت بالتكرار عادية ؛ كما إذا تعود الإنسان الأكل ، أو النوم ، أو الاستيقاظ منه ، أو الذهاب إلى محل عمله فى وقات معينة ؛ فإنه يقوم بهذه الأعمال فى أوقاتها قصداً لبواعث ولأغراض معينة ، ثم يأتى عليه وقت يجد فيه نفسه مندفعاً إلى القيام بها فى أوقاتها ، ولو لم يفكر فى هذه الأغراض ولا فى تلك البواعث .

على أنه ليس من الضرورى أن يكون العمل العادى غرزياً أو إرادياً فى أول الأمر ، فأحياناً يرجع أصله إلى عمل قام به الإنسان على سبيل المصادفة ، أو إطاعة لنزعة وقتية . مثال الأول : اللبس أو المشى أو النظر إلى الكتاب أو الساعة أو حمل المعطف أو العصا بطريقة خاصة . ومثال الثانى : النظر إلى الساعة عند المرور على ساعة أخرى ، وعض الأنامل ، وقص الأظافر بالأسنان ، وتقليب الأيدى عند الأسف ، واللعب ببعض الأشياء ، والعبث بالشعر والأذن والأنف ؛ فإن كل هذه يرجع إلى حالات عصبية تعترى الإنسان فى أوقات بعينها ، فتدفعه إلى مثل هذه الأعمال ، وبعد التكرار تصبح عادات .

فمن الممكن إذاً أن نقول . إن الأعمال العادية هى أعمال غرزية أو إرادية أو اتفاقية تكررت فتحددت وجهتها .

خصائص الأعمال العادية :

ولكى تفهم العادة تمام الفهم نقول إن للعمل العادى خصائص وهى : —

١ ـ أنه محدود ٢ ـ منظم ٣ ـ سريع ٤ ـ دقيق ٥ ـ سهل يحصل فى الغالب مع شيء قليل من الشعور ٦ ـ مريح للنفس .

ذلك أن العمل الغرزى إذا اتجه إلى ناحية خاصة ، وقام به الإنسان بطريقة معينة وتكرر ذلك مراراً ، تحدد وتعينت وجهته ، وبذلك يصير منظما أى مؤديا للغرض المقصود من أقرب الطرق ، مع الاقتصار على الحركات الضرورية ، وترك ما لا داعى له . وإذا تحدد العمل وصار منظما أدى ذلك إلى حصوله بسرعة ودقة وإتقان . وعلى مر الزمن يصبح سهلا ؛ فلا يقاسى فيه الإنسان ما كان يقاسى فى أول الأمر . ومن المعلوم أن كل عمل محدود منظم سريع دقيق سهل مؤد للغرض المقصود يكون مريحاً للنفس ، تطمئن إليه فتقبل عليه عند الحاجة .

فوائد العادة :

ومما تقدم يظهر لك أن للعادة فوائد لا يستهان بها ؛ ذلك أنها : —

١ — تربى الأخلاق الفاضلة ، وتغرسها فى النفس ، لدرجة يصعب معها الإقلاع عنها ، والتخلق بالأخلاق السيئة .

٢ — تسهل الأعمال وتساعد على إنجازها بمهارة وإتقان .

٣ — توفر على الإنسان الوقت والفكر فينتفع بهما فى كل جديد نافع ؛ إذ من المشاهد أن القيام بالعمل العادى لا يمنع الإنسان من القيام بعمل آخر ، بل إنه قد يقوم بأعمال كثيرة فى آن واحد ؛ فمن الناس من يدخن ويفكر وهو ماش ، وفى أثناء ذلك يتجنب الاصطدام بالمارة ، وينعطف إلى الطريق الذى يريده بدون تفكير .

٤ — تنمى العقل والفكر ؛ وذلك بتربية العادات العقلية النافعة كالملاحظة والانتباه ، والتذكر ، والتفكير السديد فى الماضى والحاضر والمستقبل .

٥ — انعدام الشعور ، أو تقليله وذلك قد يكون مفيدا ؛ كما هى الحال فى الأطباء الذين يعالجون المرضى ، ويعملون أعمالا جراحية ما كان لهم أن يقدموا عليها لولا تعودهم إياها .

مضار التعود :

ومع ذلك نرى أن للتعود مضار منها : —

١ — صعوبة الإقلاع عن العادات السيئة : فكما أنه من الصعب أن يترك الإنسان الأخلاق الحسنة ، كذلك يكون من الصعب عليه أن يقلع عن العادات السيئة التى يأخذها عن غيره .

٢ — صعوبة التصرف فى الأمور وإعداد النفس للطوارىء وتغير البيئات ؛ فالشخص الذى ينشأ فى بيئة خاصة ، ويعد نفسه لها تمام الاستعداد ، ويتعود عادات أهلها ، وتتمكن هذه العادات من نفسه ، قد يكون من الصعب عليه - إذا انتقل إلى بيئة جديدة - التخلص من العادات القديمة ، وإعداد نفسه لهذه البيئة ، وبذلك يكون منغص العيش كئيباً كاسف البال .

٣ — الصلابة فى الرأى ؛ فالشخص الذى يتمسك بمبدأ من المبادىء تمسكا غير معقول قد يصل به الأمر إلى التشبث بمبدئه ، وعدم الاكتراث لآراء غيره ولو كانت صحيحة .

٤ — الخطأ فى الحكم الأخلاقى ؛ إذ أن الرجل الذى يغالى فى اتباع عادة من العادات قد يعتقد أنها حسنة وأن غيرها قبيح ، فإذا رأى غيره من الناس ينهج منهجا آخر حكم على عمله بالقبح ، بدون نظر إلى ظروف ذلك الآخر والأسباب التى دعته إلى اتباع عادة غير عادته .

وهذا هو الخطأ الذى يقع فيه كثير من الناس حينما يصدرون على بعض العادات القومية المجردة أحكاماً أخلاقية ، مع أنها عادات رهينة بزمنها ، وبالبيئة التى نشأت فيها .

هذه هى النقائص التى تجر إليها العادة ، وهى التى دعت بعض المفكرين إلى القول بأن خير عادة ألا يكون عندك أية عادة .

ولكن بالبحث فيها ترى أن تعودها يرجع إلى نقص فى التربية ؛ لأن التربية الصحيحة لا ترمى إلى تكوين عادات سيئة ، وإنما تحث على اتباع العادات الحسنة ، ومحاربة الفاسدة من جميع الوجوه .

ومن العادات القويمة التى يجب غرسها فى نفوس الناشئين : التصرف فى الأمور ، والتمشى مع الظروف ، مع انتهاج جادة الصواب . وكذلك احترام آراء الغير ، والاعتراف بما عسى أن يكون فيها من صواب ، والإنصاف والتريث فى الأحكام ، حتى لا يصدر المرء حكما قاسيا على غيره قبل أن يتعرف أحواله ، و يتحقق من الباعث الذى دعاه إلى اعتناق عقيدة خاصة أو اتباع عادة معينة .

فالتربية إذاً كفيلة بتلافى الخطر ؛ وذلك بأخذ الناشئين بالعادات الفاضلة، وغرس العاطفة الخلقية فى نفوسهم ؛ تلك العاطفة التى تحثهم على اتباع كل حسن والدفاع عنه ، وتحملهم على تجنب كل قبيح ومحاربة من يفعله . وما الرجل الفاضل إلا شخص تكونت لديه عادات قويمة متناسبة ، وملكة ثابتة تمكنه من التصرف فى الأمور ، وحل ما يصادفه من المشكلات ، حلا معقولا مطابقا لناموس العقل ، خاضعاً للنظام الأخلاقى المتفق عليه .

العادات الحسنة وقوانين تكوينها :

العادات الحسنة هى كل ما يفيد الجسم أو العقل ويساعد على تقدم الفرد أو المجتمع . وهناك قوانين لا بد من اتباعها ، وأخذ الناشئين بها لتكوين العادات الحسنة ، نذكر لك منها : —

١ — أن يبذل المربى جهده فى بث العادات الصالحة فى نفس الناشىء من عهد الطفولة ؛ أى فى ذلك العصر الذى يكون فيه مجموعه العصبى أشد مرونة ، وأكثر استعداداً للتكيف . أما إذا لم يبكر وأهمل أمر تكوين العادات حتى كبر الطفل ، وقوى عوده ، فقد يكون من الصعب تعويده عادات جديدة بعد أن نما مجموعه العصبى ، وأصبح غير مستعد للتكيف بسهولة .

٢ — لا بد من وجود عزيمة صادقة ، يتبعها عمل مصحوب بالانتباه واليقظة التامة ؛ إذ العمل الذى لا يصدر عن عزيمة صادقة ، أو لا يصحبه انتباه ويقظة قلما يؤثر فى النفس ، فإذا عاوده الإنسان مرة ثانية وجده صعباً ،

كأنه لم يعمله من قبل ، وحينئذ ينعدم عنصر السهولة الذى هو من عناصر العمل العادى .

٣ — لا بد من الاستمرار فى العمل وتكراره بحيث لا يتطرق له أى استثناء ، فإن مخالفة قانون التكرار تفسد العمل ، وتضيع المجهود السابق ، وتحتم على الإنسان الابتداء من جديد .

٤ — من الضرورى أن تكون هناك فترات راحة معقولة ؛ لأن المرات المتتالية ، التى لا يفصلها فترات راحة تقوم مقام المرة الواحدة ، فتقل قيمة التكرار . هذا إلى أن المجموع العصبى يستجمع قواه فى وقت الفترة ، ويستعد لاستئناف العمل فيكون أقدر عليه ، وأكثر استفادة منه ، على أنه قد يكون فى توالى العمل العادى بدون فترات إرهاق للنفس ، وإجهاد لها ، فينشأ عن ذلك الملل والكسل والإهمال .

٥ — يجب أن يأخذ الإنسان على نفسه العهود والمواثيق أمام ضميره ، وأمام إخوانه على أنه لن يخالف قوانين العادة هذه ، وأنه سيستمر على اتباع العادة الحسنة الجديدة ، حتى تتمكن من نفسه ، فإنه بذلك يقطع على نفسه خط الرجعة ، ويصير فى مأمن من الوساوس والأفكار السيئة التى قد تحرضه على الرجوع إلى العادة القديمة .

٦ — على المربى أن يكون يقظاً ، وأن يراقب المتربى مراقبة دقيقة ، بحيث يلزمه بتطبيق القواعد السابقة وتنفيذها فعلا لا قولا فقط ، ولا يدعه يعبث بها أو يخالفها فتضيع مساعيه سدى .

العادات السيئة وقوانين علاجها :

العادة السيئة هى كل مايضر بالجسم ، أو العقل أو يعوق تقدم الفرد أو المجتمع . ولاستئصال شأفتها والقضاء عليها يجب اتباع ما يأتى : —

١ — الكر عليها عند ظهورها مباشرة قبل أن يستفحل أمرها ويشتد خطرها .

٢ - شغل الأوقات بأعمال أخرى كالرياضة البدنية ؛ فإن ذلك يمنع الإنسان من التفكير فى العادة السيئة ، فلا يقدم عليها .

٣ - ملء العقل بافكار صالحة مضادة لهذه العادة السيئة ، ثم تحويل الأفكار إلى أعمال صالحة ؛ فبهذا يُكفى الإنسان شر العادة السيئة ، ويصير فى حصن حصين ، ومأمن منيع يحميه من كيدها ، ويحفظه من هجماتها .

٤ - الالتجاء إلى ما فى النفوس من الشرف والشجاعة الأدبية والإباء وغيرها ؛ لكى تستيقظ هذه ، وتصير سلاحاً قوياً يحارب به الإنسان العادة الفاسدة ، فيتغلب عليها .

٥ - تعديل البيئة الخارجية وإيجاد القدوة الحسنة ، بحيث تحمل الإنسان على الاتجاه إلى الخير ، ولا يكون لديه مجال للانصراف إلى الشر .

طبيعة العادة :

يجدر بنا أن نختم هذا الفصل بالكلام على طبيعة العادة أى تعليلها من الوجهة (الفسيولوجية) .

إنك تعرف أن كل عمل - مهما كان - يترك أثراً فى المخ ، والمجموع العصبى يشبه عادة بالطريق ، وأن كل عمل يثير مجموعة من الأعصاب والخلايا والمراكز والعقد العصبية .

فالذى يحصل فى أى عمل إرادى : أن أعصاباً وخلايا ومراكز عصبية تتأثر بالمؤثر الخارجى ؛ إذ يذهب الأثر ، بطريق الأعصاب الموردة ، إلى المراكز العصبية التى فى النخاع الشوكى ثم إلى المخ ، ثم يعود إلى النخاع الشوكى ، ثم إلى العضلات ، فتقوم بالعمل المطلوب بتدخل النخاع الشوكى .

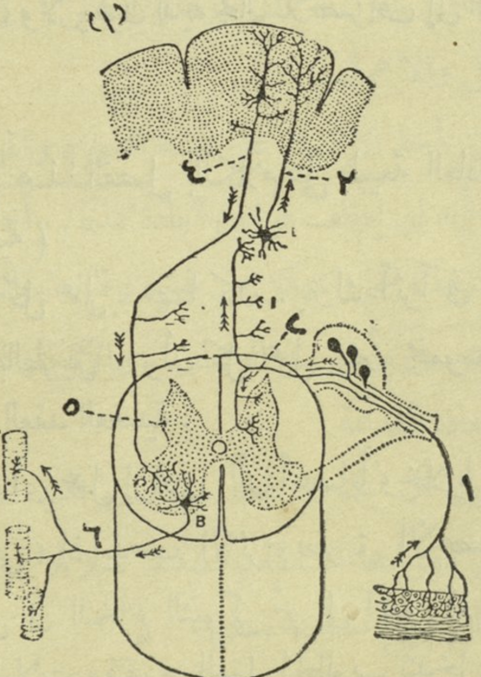
ولكن هذا العمل إذا تكرر عمق أثره فى المخ ، وأصبح طريقه معبداً ، ولا يزال كذلك حتى يقوم به المخ بطريقة آلية .

وفى هذه الحال يصبح العمل عادياً ، ويصير من وظائف المراكز السفلى ، وعلى الأخص النخاع الشوكى . أما المخ فيقل تأثره به ليعنى بأعمال أخرى .

وعن ذلك ينشأ ما يسمى بقنطرة العادة ، وهى تشبه قوس الانعكاس

السالف الذكر ؛ فبدلا من أن يذهب الأثر إلى النخاع الشوكى ، ثم إلى المخ ، ومنه إلى النخاع الشوكى ثانياً ، ثم إلى العضلات المختصة ـ يذهب إلى مركز من مراكز الحس فى النخاع الشوكى ، ومنه إلى مركز من مراكز الحركة فيه ، ومن هذا إلى العضلات . ولا يفهم من ذلك أن الأثر لايذهب إلى المخ مطلقاً ؛ إذ أنه يذهب ، ولكنه ضعيف جداً لدرجة لا يكاد يشعر بها المخ .

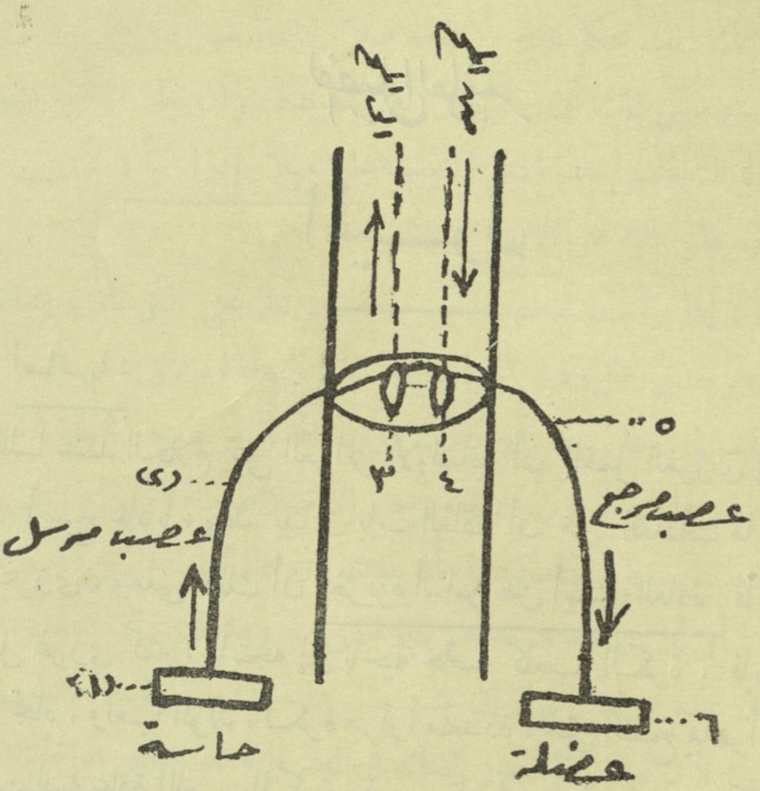
فقنطرة العادة إذاً تتكون من : (١) العصب المرسِل أو المورِد (٢) ومركز حساس بالنخاع الشوكى ، (٣) ومركز حركة فيه ، (٤) والعصب المُرجع أو المُصدِر (شكل ١١ و ١٢)



(شكل ١١)

يبين أثر العمل الإرادى فى المجموع العصبى

(١) طريق التيار العصبى من إحدى الحواس إلى النخاع الشوكى (٢) مركز إحساس فى النخاع الشوكى (٣) إلى المخ (٤) من المخ إلى النخاع الشوكى (٥) مركز حركة فى النخاع الشوكى (٦) من النخاع الشوكى إلى العضلات .


إلى المخ
من المخ
٣
٤
٥
(٢)
عصب مرسل
عصب مرجع
(١)
حاسة
٦
عضلة

(شكل ١٢)

يبين قنطرة العادة

(١) حاسة (٢) عصب مرسل (٣) مركز إحساس بالنخاع الشوكى
(٤) مركز حركة بالنخاع الشوكى (٥) عصب مرجع (٦) العضلة المختصة .

* * *

الفصل العاشر

الميول

أساسها :

علمنا عند الكلام على الغرائز الإنسانية أن العمل الغرزى إذا تكرر وتحدد أصبح عادياً ، وقد بينا فى باب العادة أن من العادات مايرجع إلى أصل غرزى ، ومعنى ذلك أن الغريزة أساس من أسس العادة ؛ فاللعب الذى هو عمل غرزى كثيراً مايتجه إلى ناحية خاصة كلعب الكرة ، فإذا تكرر هذا الاتجاه ، ولعب الولد بالكرة مراراً متعددة ، حتى أصبح ماهراً فى لعبها ، تكونت لديه عادة اللعب بالكرة ، فيصير قادراً على لعبها بدون كبير عناء . وإنك لتستطيع بعد البحث والتمحيص أن ترجع كثيراً من العادات إلى أصل غرزى .

هذا وإن الاستعداد الوراثى والبيئة والتربية لتحمل الإنسان على أن يتجه إلى ناحية خاصة من نواحى الحياة ، فيتكون لديه ميل نحوها . فكما قلنا إن الغرائز أساس العادات كذلك نقول إن الغرائز أساس للميول المكتسبة التى تحددها البيئة ، وتوجهها التربية .

وقد علمت فى الفصل السابق ما يكفى عن العادات ، والآن نشرع فى الكلام على الميول ، لتعرف معناها وأقسامها وما يتعلق بدراستها فنقول :

تعريف الميل :

(١) إذا رأيت شخصاً يجد دائماً فى طلب العلم ، ويحرص على جمع المعارف وتنظيمها ، ويقتنى الكتب النفيسة ، ويعكف على قراءتها وفهم مافيها ، ويولع بالبحث والجدل ، ويحب مخالطة العلماء ، ويمهد السبل لمجالستهم والتعرف

بهم - فلا شك أنك تحكم عليه بأن لديه ميلا خاصاً هو الميل إلى عالم العلوم والمعارف . ومعنى ذلك أن رغبته فى العلم شديدة ، وأن تيار نشاطه متجه نحو المعرفة ، ولذلك نسمى هذا الميل المتغلب عليه ميلا إدراكياً ؛ لأن مظهر الشعور المسيطر عليه هو الإدراك .

(ب) أما إذا رأيت شخصاً آخر يعطف دائماً على البؤساء ويشفق على المساكين ، ويقدر ظروف المحتاجين ، ويرثى لحالهم ، ويسعى فى راحتهم ، وإدخال السرور عليهم - أو يتعهد دور التمثيل وبيوت الخيالة ، ويعشق الموسيقى وغيرها من الفنون الجميلة ، ويحب الاختلاط بالفنانين ، ويسعى فى جمع الصور والتماثيل - فإنك تحكم عليه بأنه يعيش فى عالم العاطفة ، ويخضع لسلطان الوجدان ؛ أو أن نشاطه متجه نحو عالم الفن ، وما ذلك إلا لتغلب العاطفة والوجدان عليه ؛ ولذا نقول إن عند مثل هذا الشخص ميلا يسمى الميل الوجدانى ؛ لأن مظهر الشعور السائد فى تصرفاته هو مظهر الوجدان .

(حـ) ولو فرضنا أن شخصاً ثالثاً يحرص دائماً على المواعيد ، ويفى بالوعد ، ويوفى بالعهد ، وينفذ رغباته بدون إهمال ولا إمهال ، ويدافع عن نفسه وأهله ووطنه بكل قواه ، ولا يتباطأ فى السعى ، ولا يقصر فى أداء الواجب ، ويزج بنفسه فى غمار الحياة الاجتماعية ، ويدفع بها إلى المواقف الحرجة ، ولا يجبن حيث تجب الشجاعة ، ولا يتراخى حيث يجب الإسراع ، وهو فوق ذلك كله يعنى بعمله الخاص ، ويعكف على إتقان حرفته أو صناعته - أقول إذا رأينا شخصاً هذه صفاته فإننا ولا محالة نحكم عليه بأنه قوى الإرادة ؛ وما ذلك إلا لتغلب عالم من العوالم عليه وهو عالم الحركة والعمل . ولذا نقول إن لديه ميلا نزوعياً لتغلب مظهر النزوع ، أو الإرادة عليه .

بعد ذلك يسهل عليك فهم معنى الميل الذى هو : - اتجاه النشاط الإنسانى نحو عالم من العوالم أو ناحية من نواحى الحياة باستمرار . فلا يسمى الميل ميلا بمعناه الاصطلاحى إلا إذا اتجه إلى ناحية خاصة فى الحياة ، وكان هذا الاتجاه مستمرا ؛ أى أن آثار الميل الخارجية تظهر كلما سنحت الفرصة لظهورها .

الميل والعادة :

من الأمثلة السابقة ترى أن الميل الواحد قد يشمل عدة عادات متصلة به ؛ فالجد والاجتهاد ، ومطالعة الكتب ، ومخالطة العلماء والولع بالجدل - كل هذه عادات مرتبطة بميل عام هو الميل الإدراكى . والإحسان إلى الفقراء ، والعطف عليهم ، وتعهد دور التمثيل ، وجمع الصور والتحف - كل هذه عادات يجمعها ميل عام هو الميل الوجدانى . والوفاء بالوعد ، والإقدام ، وحب الحركة ، والنشاط ، والجراءة - كلها عادات ناشئة عن ميل عام هو الميل النزوعى .

فالميل إذاً اتجاه عام يحمل الإنسان على عمل أو أعمال فى ناحية واحدة ، فإذا تكررت هذه الأعمال وتحددت نشأ عنها عادات محدودة .

أنواع الميل :

من الأمثلة السابقة أيضاً ترى أن الميل ينقسم ثلاثة أقسام : ميل إدراكى ، وميل وجدانى ، وميل نزوعى . أما الإدراكى فيرتبط بمعنى الشىء ومنزلته فى الحقائق الكونية . وأما الوجدانى فيعنى بقيمة الشىء بالنسبة لما يجلبه لنا من سرور ، أو يزيل عنا من ألم ، بقطع النظر عن منفعته العملية . وأما النزوعى أو الإرادى فيتعلق بفائدة الشىء وقيمته من الوجهة الحيوية العملية .

ويؤدى الميل الإدراكى إلى غزارة المعلومات ، والوجدانى يهدى الإنسان إلى إتقان الفنون على اختلاف أنواعها ، ويفضى الإرادى إلى ابتداع الأدوات النافعة ، وعمل الأشياء المفيدة .

هذا بالنسبة لعلاقة الإنسان بما يحيط به من الأشياء المادية . أما بالنسبة لبيئته الاجتماعية ، وعلاقته بغيره من أبناء جنسه ، فإن الميل الإدراكى يهديه إلى معرفة العلاقات والروابط التى ترتبط الناس بعضهم ببعض ، كالقوانين والشرائع والتقاليد والعادات . أما الميل الوجدانى فيعنى بأحوال الناس الخلقية والدينية ، ويبحث فى منزلتهم الاجتماعية ، ويعنى الميل الإرادى من هذه الوجهة بعلاقة الإنسان بغيره من الناحية العملية النفعية .

وإذا تسنى لنا القول بوجود ميل يسمى الميل الديني ، تبين لنا بعد البحث أنه يشمل جميع الميول السابقة ؛ أي أنه إذا بلغ الميل الديني أرقى درجاته كان أميل إلى الناحية الوجدانية التي تظهر آثارها بمحبة الخالق وخوفه ، ورهبته جل وعلا . وتظهر الناحية الإدراكية بالتفكير في عجائب الكون ، وفي أسرار القدرة الإلهية . أما الناحية العملية فتظهر بإطاعة الأوامر الإلهية ؛ إلا أن هاتين الناحيتين الأخيرتين تابعتان للأولى ؛ فهما أقل منها منزلة .

هذا ولأهمية الميول في التربية نريد أن نتكلم عن كل منها بالتفصيل فنقول :

(١) الميل الإدراكي

يتحقق هذا الميل حينما يكون النشاط العصبي موجهاً نحو معرفة كل ما يمكن معرفته عن أمر من الأمور ؛ فالغرض الأساسي منه هو معرفة الحقائق العالمية ، وتعرف أوصاف الكائنات ، وعلاقة كل منها بغيره .

وإن الميل الإدراكي لينشأ محدوداً بحدود البيئة التي يعيش فيها الطفل ، حتى إذا نما وترعرع . وصار رجلا ، واتسع أفق عالمه العقلي ، تطلع لمعرفة حقائق خارجة عن بيئته الطبيعية . وحينئذ يصل هذا الميل إلى أعلى درجاته حيث يسمى ميلا نظرياً .

فأنت ترى من هذا أن للميل الإدراكي درجات يختلف بعضها عن بعض في المنزلة ، اختلافاً يرجع إلى قيمة الشيء المراد معرفته ، أكثر مما يرجع إلى مقدار النشاط العقلي ذاته ، أو إلى مقدار الرغبة في المعرفة أو الشوق إليها .

علاقة الميل الإدراكي بالنزوعي :

إن الفرق بين هذين الميلين لا يرجع إلى متعلق كل منهما ، ولكن يرجع إلى الغرض أو الغاية التي يرمي إليها ، فهما قد يتعلقان بشيء واحد كالطيارة ، إلا أن الميل الإدراكي يتطلب معرفة جميع الحقائق المتصلة بها ؛ فهو يريد أن

يعرف معناها وأنواعها ، وأول من ابتدعها ، والقواعد العلمية التى ساعدت على تكوينها وسيرها . أما الميل النزوعى فيتعلق بفائدتها وكيفية صنعها ، وطريقة قيادتها .

ولكن من حيث إنا نعرف أن الإنسان لا يستطيع أن يكون مفكراً فحسب أى متوجهاً نحو الأمور الإدراكية البحتة فقط ، فمن الضرورى أن نجزم بأنه لا يستطيع أن يحصر نشاطه العصبى فى ميل أو ميول إدراكية صرفة ، كما أنه لا يستطيع أن يقوم بأعمال مجردة عن الفكر والإدراك . فكما أن الميل النزوعى يجب أن يكون ممزوجاً بميل إدراكى يوجهه وينير له الطريق ، كذلك نرى أن الميل الإدراكى يكون — ولا محالة — مصحوباً بميل نزوعى مرتبط بعالم المنفعة أو الفائدة ؛ فالفيلسوف المولع بجمع الحقائق ، ومعرفتها ، لا يمكن أن يكون مجرداً من ميل نزوعى عملى ؛ كالرغبة فى جمع المال ، أو اكتساب السمعة ، أو ذيوع الصيت من وراء أبحاثه العلمية . فميله فى هذه الحالة إدراكى مشوب بنزوعى عملى . هذا إذا كان غرضه الأساسى جمع الحقائق ، أما إذا كان غرضه جمع المال أو اكتساب الصيت فإن ميله يكون عملياً ؛ إذ أن جمع الحقائق فى هذه الحالة ليس إلا وسيلة لغاية عملية ، وليس ولعه بالعلم لذاته ، ولكن لشىء يبتغيه من ورائه .

فإذا كانت هذه هى حال الرجل فما بال الطفل ؟ وإذا كان الرجل قلما يعنى بالحقائق العلمية المحضة ، فكيف نرغم الطفل على تعلم الحقائق ، وهو لا يعرف لها قيمة عملية ؟ إن نشاط الطفل بطبيعته نشاط عملى قبل كل شىء ؛ فإرغامه على تعرف الحقائق المحضة ، وحمله على تناول المشكلات الفكرية التى لا علاقة لها بحياته العملية ، خروج به عن طبيعته من جهة ، وتضييع لنشاطه العقلى من جهة أخرى .

فيجدر بالمربى إذاً أن يبدأ بالميول العملية ، ويتخذها وسائل لتكوين الميول الإدراكية . وليعلم أن مآل كل نظام للتربية لا يكون مؤسساً على هذا الأساس النفسى — الخيبة وسوء المنقلب .

أثر الميل النزوعى فى الميل الادراكى :

إن كلا من الميلين يدعو مباشرة إلى النشاط ، إلا أن النشاط فى الميل النزوعى يكون على الأخص عضلياً جثمانياً ، خاضعاً لقياد الذكاء والمعرفة الضرورية للوصول إلى الغاية العملية المنشودة . على أن القيام بالعمل الموصل لهذه الغاية يزيد فى المعرفة ذاتها ؛ أى أنه يكون وسيلة لعلمنا بأشياء لم نكن نعلمها من قبل . إذ من المستحيل أن يقوم الإنسان بعمل من الأعمال نحو بيئته ـ طبيعية كانت أو اجتماعية ـ دون أن يعرف عنها شيئاً لم يعرفه من قبل .

وهذا معنى أن التجارب تزيد فى المعرفة ، وتقويها ، وتثبتها فى النفس . ثم إن هذا العلم الجديد يقوى الرغبة فى مواصلة الاطلاع ، والتزود بالمعلومات ، ويحمل المرء على بذل مجهود جديد فى سبيل المعرفة . فالميول النزوعية لا يصحبها ميول فكرية فحسب ، ولكن الأولى توجد الثانية وتقويها أيضاً ، فهذه تنشأ عن تلك . فإن خفى علينا إدراك مصاحبتهما ، أو إرجاع ميل فكرى إلى نزوعى ، فذلك الخفاء راجع فى الغالب إلى أن الصلة بينهما حصلت فى عصر الطفولة الأولى .

الميل الادراكى والحركة الجسمية :

إن كل ميل عملى يصحبه ـ ولا محالة ـ حركة فكرية إرشادية ، كما هو معروف . وكذلك يؤدى كل ميل فكرى إلى حركة عملية جسمية ؛ ألا ترى أن العالم الطبيعى يقوم فى معمله بالتجارب المختلفة ، وأن رجل التاريخ يقيم فى مكتبه بين كتبه ، ويصرف وقته فى البحث والتنقيب ؟ ومع هذا لا ننكر أن الأعمال الجسمية تحتل منزلة ثانوية بالنسبة للنشاط الفكرى ، كما أن النشاط الفكرى فى الميل النزوعى ضعيف بالنسبة للنشاط الجسمى . ويشتد ضعفه فى الرجل النفعى الذى لا ينظر إلى الأشياء إلا من ناحيتها العملية البحتة . وهذا خطأ بين يجب على التربية تلافيه بتقوية الميول الفكرية . فالميول الإدراكية والنزوعية إذاً ضرورية . ومن الواجب على التربية تقويتها جنباً لجنب بطرق

طبيعية ملائمة لعقول المتربين ، وذلك لا يكون إلا باتخاذ الميول النزوعية وسيلة لتربية الميول الإدراكية ، ووضعها على أساس متين .

نشأة الميل الادراكى فى الطفل :

إن تطور هذا الميل ، وتدرجه فى الظهور ، واتساع مداه شيئاً فشيئاً يظهر إذا نظرنا إلى علاقته بالأشخاص ؛ فهو يبدأ فى الطفل بميله إلى تعرف أحوال أمه ، وأحوال أشد الناس اتصالا به ـ ميلا ناشئاً عن محبته لهؤلاء أو كراهته لهم . وما هذه المحبة أو الكراهة إلا ناشئة عن معاملة الأم أو غيرها للطفل ؛ أى أن الميل الإدراكى يكون فى أول مراحله مرتبطاً بالنزوعى ارتباطاً وثيقاً بحيث لا يمكن فصل هذا عن ذلك . بل إننا فى هذه المرحلة نشاهد آثار الميل النزوعى ولا نستطيع التحقق من مبلغ الميل الإدراكى . ولكن هذا الأخير موجود على كل حال ، ويعتبر نواة لميل فكرى أوسع مجالا ، وأقوى أثراً فى حياة الطفل ، ينشأ عن اتساع بيئته الاجتماعية ، ونمو عواطفه الراقية التى تحمله على تعرف أحوال الناس ، والعلم بعاداتهم ، وتقاليدهم ، وحروبهم ، وبالمبادئ والقوانين التى تحدد علاقة بعضهم ببعض . فالميل الفكرى أو النظرى الدقيق الذى يتوجه نحو المبادئ والقوانين الطبيعية ، والنظم الاجتماعية وغيرها من الأمور المعنوية ـ ذلك الميل الذى يتجلى فى العالم الطبيعى أو المؤرخ أو رجل القانون ـ يرجع أصله إلى ذلك الميل الإدراكى الشخصى ، الذى ينشأ فى الطفل فى أول أدوار حياته ، ويتوجه نحو الأشخاص الذين هم أشد الناس اتصالا به . والانتقال من الميل الأصغر الشخصى إلى الأكبر المعنوى انتقال مستمر تدريجى . وهذا هو السبب فى أن الأطفال لا ينظرون إلى القوانين والأنظمة فى أول الأمر ، فيصفونها بالقسوة إن كانت قاسية ، وبالسهولة إن كانت سهلة ، وإنما ينظرون إلى منفذيها ، والقائمين عليها ؛ فإن كانت تلك القوانين مُطلِقَةً لحريتهم ، مطابقة لميولهم وأهوائهم ساروا عليها ، وأحبوا المنفذين لها ، وإلا حاولوا مخالفتها ، وكرهوا كل من يرغمهم على اتباعها ، وبالعكس ؛ أى أننا نراهم يميلون إلى إطاعة الأوامر إذا صدرت ممن يحترمونهم

ويحبونهم ؛ فالميل الضعيف إلى تلقى الدروس واستذكارها يصبح قوياً إذا كان هناك ميل حسن نحو المدرس . والميل إلى طاعة الوالدين يقوى إذا كان الطفل يحبهما ويحترمهما . فعلى المربين أن يتألفوا المتربين على الطاعة بتنمية المحبة فى قلوبهم ؛ فالطفل أشد ما يكون طاعة لمن يحبه ويحترمه ، وأشد ما يكون عناداً ومخالفة لمن يكرهه أو يحتقره .

(٢) الميل الوجدانى

يراد بالميول الوجدانية تلك التى تدعو إلى الانتباه إلى الأشياء لذاتها ، والانغماس فى تأملها ، بدون عناية مباشرة بالناحية الإدراكية أو النزوعية ، أو بذل نشاط فكرى أو عملى بالنسبة لتلك الأشياء .

وهذه التسمية اصطلاحية أكثر منها علمية مصورة للواقع ؛ لأن كل ميل يصحبه - ولا محالة - عنصر وجدانى ، كما أن كل ميل وجدانى لابد أن يصحبه شيء من الإدراك والنزُوع ؛ ذلك لأن لكل حالة عقلية شعورية ثلاثة مظاهر ، هى مظاهر الإدراك والوجدان والنزوع ؛ فتسمية الميول بهذه الأسماء تسمية اصطلاحية فيها شيء من التساهل يبرره تغلب العنصر الذى ينسب إليه الميل كما سبق . وأصدق صور الميل الوجدانى انطباقاً على معناه نوع قد يسمى الميل الفنى ؛ إذ أن المولع بالفن حينما يتأمل صورة جميلة مثلا ، يتوجه إليها بنفسه كلها ، ويوسع لها صدره ، ويفرغ عليها قلبه ، فيملؤه جمالها سروراً . وإن عقله فى هذه الحال لا يقف موقفاً سلبياً أمام هذه الصورة ، وإنما يقف موقفاً إيجابياً ، ومع ذلك فإن نشاطه العقلى يكون حينئذ نشاطَ تقبُّل وتشرب ، لا نشاط ابتكار أو إرشاد ، كما هى الحال فى غير الميل الوجدانى .

وتغلب العنصر الوجدانى بهذه الكيفية يؤدى إلى منع النشاط الإدراكى أو العملى : لأننا لا ندرك الجمال ، ولا نفكر فيه تفكيراً جدياً منطقياً ، ولكننا نحسه ، ونجده من أنفسنا .

علاقة الميل الوجدانى بغيره :

قلنا إن كل ميل لابد أن يصحبه جميع عناصر الشعور الثلاثة ، ومعنى ذلك نرى أن عنصرى الإدراك والنزوع موجودان - ولا محالة - فى الميل الوجدانى. هذا إلى أن الميول الوجدانية قد تكون سبباً فى تكون ميول فكرية أو نزوعية فى الإنسان ؛ فالشخص الذى يحب الصور الجميلة قد يجد من نفسه ميلا شديداً نحو دراسة التصوير أو غيره من الفنون الجميلة ، فيقبل على دراستها ، مسترشداً بفكره ؛ فدراسة الفن تزيد فى معلوماته الفنية من ناحية ، وفى ميله الفنى من ناحية أخرى ؛ إذ أن معلوماته الجديدة تزيد فى قدرته على تقدير الجمال الفنى ، فتشتد محبته للفن على العموم ، وللتصوير على الخصوص .

هذا بالطبع إذا لم تخرج معلوماته الفنية عن حدها بحيث تتدخل فى تقدير الجمال ، فتذهب ببهائه ، وتفقده طلاوته ، وتضعف من تأثيره فى الوجدان . فتغلب الميل الفكرى فى مسائل الفن يضعف الميل الوجدانى ؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يتوجه بنفسه توجهاً تاماً نحو ما فى صور الأشياء من جمال إذا شغل نفسه هذه بالنقد وملاحظة النسب « وتحليل الصور » إلى عناصرها ، وغير ذلك مما يتطلبه التفكير الدقيق .

ومع هذا نقول إن شيئاً من الإدراك ضرورى لتحقق الميل الوجدانى الفنى ؛ فالإنسان لا يحب صورة من الصور إلا إذا عرف شيئاً عنها ، وعرف أى شىء تمثل ، ولا يلتذ قطعة موسيقية إلا إذا عرف شيئاً عن معناها وعناصرها ونظام سيرها ، ولا يشعر بما فى قطعة شعرية أو نثرية من جمال فنى ، إلا إذا فهم معناها وأدرك مغزاها .

من هنا تعرف الخطأ الذى يرتكبه بعض المدرسين ؛ فإنهم بدلا من أن يعطوا التلاميذ فكرة عامة عن معنى قطعة شعرية مثلا ، ثم يحملوهم على تذوق مافيها من جمال فنى ، بحسن أدائها ، وتوضيح ما فيها من أخيلة ناضجة ، أو حكم بالغة ، تراهم يمزقونها كل ممزق ، ويحللونها إلى عناصرها ، ثم إلى عناصر عناصرها ، حتى يصلوا بها إلى مرتبة الذرات ، ويحاولون أن يعطوا التلاميذ

معانى الكلمات كلمة كلمة ، ويفهموهم أصولها وفصولها ، ومواقعها الإعرابية ، وغير ذلك مما يضيع مزية القطعة ، ويذهب برونقها ، ويقضى على جمالها .

فمن الواجب أن نعرف أن الفنان إنما يعبر عن شعوره الوجدانى ، وهذا فى الغالب غير منطقى ، لأن المعانى تأتى إليه سراعاً ، فيعبر عنها بعبارات وجمل تامة ، لا بألفاظ متقطعة الأوصال ، منعزل بعضها عن بعض ، فنحن لن نفلح فى تقدير الجمال الأدبى إلا إذا قوى وجداننا . ولن يستطيع تلاميذنا تقدير هذا الجمال ، إلا إذا ربينا وجداناتهم وعواطفهم ، بحيث تنصرف أرواحهم إلى روح الكاتب والشاعر ، وتتصل عاطفتهم بعاطفته ، فحينئذ يدركون إدراكه ، ويقدرون ما فى عباراته من جمال . فالجمال الأدبى فى الروح والمعنى لا فى اللفظ والمبنى .

بعض أوصاف الميل الوجدانى :

١ — قد علمت أن الميل الوجدانى لا يتحقق بكامل معناه إلا إذا توجهت النفس توجهاً كليا إلى متعلق الميل ؛ فأول أوصاف الميل الوجدانى أنه غيور أنانى ؛ إذا تسيطر على النفس ملك عليها زمامها ، ولا يهدأ إلا إذا تمت سيطرته عليها ، وأرغم المرء على أن يكف عن كل نشاط فكرى ، ويقلع عن كل عمل ظاهرى ؛ فلا يتحرك حركة ليست لها علاقة بمتعلق الميل ؛ فالذى يصغى لقطعة موسيقية لا يتمتع بما فيها من جمال إلا إذا أقبل عليها ، وربط بصره بها ، وأصم أذنيه عما عداها .

٢ — ومن حيث إن الإنسان يحس الجمال ويشعر به ، ولا يستطيع التفكير فيه وتعليله تعليلا منطقياً ؛ فمن الصعب — إن لم يكن من المستحيل — وصفه أو نقله إلى غيره ، لأن الميل الوجدانى شخصى ؛ يختلف من شخص لآخر ، مهما تقاربت العقول ، وتشابهت النفسيات . ومن المستحيل أن يكون سرور شخص مثل سرور غيره كمًّا وكيفاً .

٣ — ومن هذا ترى أن الميل الوجدانى يرجع إلى نفسية الشخص أكثر مما

يرجع إلى متعلق الميل ، « فحقائق الأشياء ثابتة » ، وأوصافها لاتتغير ؛ ولكن إدراك الناس لهذه الأوصاف ، وتقديرهم لما فيها من جمال وتنسيق ، أو قبح واضطراب يختلف باختلاف عقلياتهم ، ومكونات عقولهم وشخصياتهم . وهذا هو السبب فى اختلاف مقاييس الجمال باختلاف الشعوب والعصور ، بل باختلاف الرجال ؛ فما تعده أمة من الأمم جميلا قد يكون قبيحاً فى نظر غيرها . وما يعتبر جميلا فى عصر من العصور قد يعد قبيحاً فى عصر آخر . وما تعده أنت جميلا قد لا أعده أنا جميلا ؛ لأن مزاجى الخاص لا يسيغ لى أن أراه جميلا .

٤ — ومن أوصاف الميل الوجدانى أنه يدعو إلى النشاط والقيام بأعمال خاصة مرتبطة بمتعلقه ؛ فأنت إذا أحببت شيئاً أقبلت عليه ، أو قربته منك . وإذا كرهت آخر نفرت منه ، أو أبعدته عنك . وإذا امتلك نفسك جمال صورة من الصور فقد تهم بمحاكاتها ، وعمل مثلها بقدر ما تستطيع . وإذا رأيت صورة تمثل منظراً بديعاً فى بيت أحد أصدقائك فإنك قد تسعى فى الحصول على مثلها ، مهما كلفك ذلك من مشاق ونفقات . وقد يدعوك حبك للرسم والتصوير والجمال الطبيعى إلى هجر وطنك ، وزيارة بلاد أخرى فيها تتمتع برؤية صورها الجميلة ومناظرها البديعة .

فالميل الوجدانى الواحد قد يكون سبباً فى تكوين ميول كثيرة عملية مترابطة ، الغرض منها إرضاؤه ، وإرواء غلته .

نشأة الميل الوجدانى ونموه :

ينشأ الميل الوجدانى فى الطفل بطريق الإدراك الحسى والتجارب ؛ وذلك بإدراكه الأشياء إدراكا حسياً ، واتصاله بمن حوله من الأشخاص اتصالا يؤدى إلى العطف والمحبة المتبادلين ، فهو يسُر - بادىء ذى بدء - برؤية الألوان والأضواء البراقة ، وسماع الأصوات السارة ، وشم الروائح الطيبة ، وذوق الطعوم اللذيذة وهكذا . وكذلك يسر لرؤية أمه ، ويعطف عليها ، ويجب أن

يرى أباه ، ويتقرب إليه ، ويتشوق للقاء مربيته التى تحسن إليه ، وكذلك الحال بالنسبة لكل من يحبه و يعطف عليه .

فبهذه التجارب الحسية الوجدانية يبدأ الطفل حياته الوجدانية . ومنها تتكون ميوله الوجدانية المعنوية على مر الزمن .

وعن الميل الوجدانى نحو الأشخاص ينشأ تقدير الصفات الخلقية ؛ فإن محبة شخص تحملنا على محبة صفاته الخلقية ، وكراهة آخر تدعونا إلى كراهة صفاته . وبكثرة التجارب تتحول محبة الصفات أو كراهتها ـ ممثلة فى الأشخاص ـ إلى محبتها وكراهتها من حيث هى محبة أو كراهة معنوية غير مقيدة بشخص من الأشخاص ؛ فالإنسان يدرك جمال الأخلاق الحسنة ممثلة فى الأشخاص أولا ، ثم يدرك جمالها فى ذاتها ثانياً . وبعد كثرة التجارب واتساع دائرة الاطلاع يدرك معنى صفات الكمال ، ثم يفهم معنى الكمال نفسه .

ثم إن إدراك الكمال ذاته يدعو الإنسان إلى محبة الله تعالى الذى فيه تتمثل جميع صفات الكمال والجلال . فللميل الوجدانى أثر كبير فى التقدير الأخلاقى وفى نشأة النزعة الدينية .

والناس يختلفون فى مقدار ما عندهم من الميول الوجدانية ، وفى أنواعها وكيفياتها ؛ فمن الرجال من لا يذهب ميله الوجدانى أبعد من تقدير طعام شهى ، والاستمتاع به . ومن النساء من لا تتحقق لذتها وسرورها إلا باقتناء آخر طراز من الملابس الباريسية .

وهذا الاختلاف راجع إلى طبيعة الشخص ذاته ، ثم إلى بيئته وتربيته . ومما لا نستطيع البت فيه تحديد أثر الوراثة أو التربية فى تكوين الميول الوجدانية . غير أننا لا نشك فى أن التربية التى تعنى بالميول الإدراكية والعملية ، وتهمل الميول الوجدانية تكون ـ ولا محالة ـ تربية ناقصة مقضياً عليها بالفشل .

(٣) الميل النزوعى

إن الغرض الأساسى من هذا الميل هو القيام بعمل من الأعمال لما فيه من منفعة مادية ؛ فهو لا يعنى بالمعرفة لذاتها ؛ ولكن لما لها من الفوائد العملية . وليس معنى ذلك أن من تغلب عليه الميل العملى لا يأبه للمعرفة ، بل بالعكس نرى أنه يقدرها حق قدرها ، ويهتدى بهديها . مثال ذلك أننا نبحث عن أسباب التقلبات الجوية ، وتغيرات الطقس ، وارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها ، لا لمجرد المعرفة ، ولكن لننتفع بما تعلمنا فى تصرفاتنا ، فنستخدم النافع فى مصلحتنا ، ونحاول ابتداع الوسائل التى تقينا شر الضار منها ؛ فالرجل العملى يتخذ المعرفة وسيلة ، ووسيلة فقط لغاية عملية . وهو دائماً فى حاجة إلى التزود بالعلم والمعرفة ، وإلا وقفت جهوده عند حد ، ولم يتقدم خطوة فى سبيل الرقى ، وظل يعيد ما بدأ ، ويبدأ ما أعاد بلا نهاية . انظر إلى الرجل القانع بحالته ، الذى لا يفكر فيما فيه من نقائص ، أو يفكر فيها ويعرفها ، ولكن لا يسعى فى القضاء عليها واستبدال غيرها بها . إن مثل هذا الرجل يظل ضعيفاً إلى الأبد ، ناقصاً حتى الممات ؛ إذ التقدم لا يكون إلا بالشعور بالنقص ، ثم السعى فى التخلص منه تمهيداً لإحراز الكمال .

انظر أيضاً فى تاريخ العالم تجد أنه ظل متأخراً ألوفاً من السنين ؛ ذلك لجرى الفلاسفة وراء المعارف الفلسفية المحضة ، وإهمالهم النظر فى حقائق الأشياء وخصائص الطبيعة وقواها ، فما إن تحول تيار البحث ، وشرع العلماء فى تعرف أسرار الكون ، وتقدمت العلوم والمعارف الكونية ، حتى نهض العالم من كبوته ، وشق له طرقاً جديدة فى الحياة ، فاهتدى العقل العملى - فيما يقرب من قرنين - إلى ابتداع وسائل أقدرته على الانتفاع بالقوى الكونية واستخدامها فى رغباته ، ولم يكن ليقدر على ذلك لولا معرفته بهذه القوى ، وإدراكه لخواصها ؛ إذ ليس من المستطاع أن يغير الإنسان من طبائع الأشياء ،

ولكن له أن يغير أحوالها، وينتفع بها فيما خلقت له. وإنك لو بحثت لوجدت أن كل آلة تبتدع، وأى جهاز يخترع، لا يزيد على كونه وسيلة صناعية لاستخدام قوة أو قوى طبيعية لغرض خاص.

فتقدم الإنسان العملى متوقف على تقدمه الفكرى؛ أى أن مجال الميول العملية ينفسح إذا اتسع مجال الفكر، وكثرت العلوم والمعارف.

وهنا يجدر بنا أن نتساءل أيهما يسبق الآخر فى الوجود، الميل العملى أم الميل الإدراكى؟ سؤال من الصعوبة بحيث لا يتسنى لنا الإجابة عنه إلا إذا أجبنا عن سؤال آخر هو: أيهما يسبق الآخر: العلم أم الفن؟ وهذا سؤال لم يتفق العلماء على الإجابة عنه. ولكن الظاهر أن الفنون - باعتبارها أعمالا تجريبية - سابقة على العلوم باعتبارها حقائق منظمة مبوبة مفصلة. أما الفنون الراقية المنظمة الخاضعة لقوانين وقواعد منظمة فهى — على ما يظهر — متأخرة عن العلوم. ولهذا يصح لنا أن نقول إن الميل الفكرى يكون فى كثير من الأحيان وليد الميل العملى؛ فإن الإنسان قد يشرع فى عمل من الأعمال، فيرى من الصعب الاستمرار فيه بدون أن يعرف شيئاً عما يعمل، فيأخذ فى البحث، وقد يدعوه البحث لغاية عملية إلى البحث المطلق للحصول على المعرفة لذاتها لا لغاية عملية متصلة بها؛ أى أن الميل النزوعى قد يفضى إلى ميل إدراكى. فكلا الميلين: النزوعى والإدراكى قد يتحدان فى الموضوع فيثيرهما مؤثر واحد، ولكن هذا يتغلب حيناً، وذاك يتغلب حيناً آخر.

على أن الميل النزوعى قد ينسلخ عن الميل الإدراكى؛ كما هى الحال فى الرجل الذى يأخذ النتائج التى وصل إليها غيره باعتبارها قضايا مسلمة، وإن كان لا يفهمها ولا يفهم المقدمات التى أدت إليها؛ وكما هى الحال فى الطفل أو المبتدىء من المتعلمين الذى يحفظ القواعد والقوانين، ويستظهرها استظهاراً ثم يستخدمها فى عمل التمرينات المختلفة، وحل المسائل الرياضية بدون أن يفهم لها معنى.

وإن خطر مثل هذا الميل النزوعى الأصم لأوضح من أن نشير إليه. وإن

هذا الخطر ليظهر جلياً فى الشخص الذى يأخذ العادات والتقاليد عن غيره أخذاً ، ويتعبد بها تعبداً ، باعتبارها عادات وتقاليد يتبعها أشخاص أو أمم خاصة ، بقطع النظر عن معرفة قيمتها ، وبدون بحث فى منشئها ، والحاجة التى دعت إليها ، وعن مقدار مناسبتها له ولظروفه الخاصة . مثل هذا يكون رجل التحيز والتعصب الأعمى ، الذى يكون ضرره للمجتمع الذى يعيش فيه أكثر من نفعه . والطفل الذى ينشأ على المغالاة فى إجابة مثل هذا الميل النزوعى ينشا ضعيف الشخصية ، غير قادر على التفكير الصحيح ، والتصرف المناسب عند الطوارىء وتغير الظروف .

الميل النزوعى عند الأطفال :

على أن هذا الميل النزوعى الأصم مخالف لطبيعة الطفل ؛ فإنه ميال للبحث ميله إلى العمل ، وإن كان الغالب أنه لا يميل إلى البحث إلا لغاية عملية ؛ فهو يلقى عليك وابلا من الأسئلة ، ويتوغل معك فى البحث لدرجة قد يصعب معها مجاراته . وكثيراً ما يدعوه حبه فى المعرفة إلى إتلاف الأشياء ثم إصلاحها وهدمها ثم بنائها ؛ ذلك لأن غريزة حب الاطلاع مرتبطة بغريزة التكوين والتخريب كما علمت . وما غريزة حب الاطلاع إلا أساس للميل الإدراكى ، كما أن غريزة التكوين والتخريب أو غريزة التجربة من الغرائز التى ينشأ عنها الميل النزوعى .

فهناك إذاً رابطة بين هاتين الغريزتين من جهة ، وبين هذين الميلين من جهة أخرى ؛ فكل ما يرضى رغبات هاتين الغريزتين معاً من نشاط الطفل أولى وأفضل - من وجهة التربية - من ذلك الذى لا يرضى إلا إحداهما وإن من أخطاء التربية القديمة الاعتماد على غريزة حب الاطلاع والتحامل عليها ؛ أى إرضاء الميل الإدراكى وإهمال النزوعى . وذلك الخطأ لم ينشأ إلا عن قصر المباحث النفسية فى العصور المتقدمة على العقل الفردى الراشد ، النزاع إلى النشاط الفكرى ، وإهمال عقلية الطفل النزاعة إلى النشاط العملى والحركة .

وإن علم وظائف الأعضاء ليساعد علم النفس فى البرهنة على فساد الطريقة

القديمة فى التربية ؛ إذ أنه قد وجد بالتجارب أن عصر الشباب عصر تنظيم طرق التيارات العصبية ، وذلك التنظيم لا يكون إلا بالقيام بالأعمال المختلفة ، فإن تأخر تنظيمها عن ذلك العصر كان من المستحيل تنظيمها على الوجه الأكمل فيما بعد .

وقد برهنت التجارب أيضاً على أن المراكز اللحائية المخية المتصلة بالأطراف متصلة تمام الاتصال بتلك التى وظيفتها الرئيسية القيام بالأعمال الإدراكية ؛ فإذا لم يتم تكوين نوع من هذه المراكز ونموه كان تكوين النوع الآخر ونموه ناقصاً .

فقصر التربية على التربية الفكرية مضر بالمتعلمين ، لا من حيث إنه غير ملائم لطبائعهم فحسب ، ولكن أيضاً من حيث إنه يؤدى إلى إضعاف الرابطة بين مراكز الحس والإدراك وبين مراكز الحركة . وهذا بلا شك يؤدى إلى إضعاف القوى العقلية نفسها .

هذا وإن التجارب العملية التعليمية لتبرهن على صحة هذه النظرية ؛ فقد وجد فى بعض المدارس أن التلاميذ الذين يقومون بأشغال يدوية منظمة ، مرتبطة بالدروس النظرية التى يتلقونها ـ يفوقون إخوانهم الذين لم يشتركوا فى هذه الأشغال ، حتى فى العلوم العقلية التى قضوا فى دراستها جميع أوقاتهم المدرسية .

تربيـــة الميول

مما تقدم تعرف أن الميلين : النزوعى والإدراكى مرتبطان بعالم «الشغل» ، وأن الميل الوجدانى متصل بعالم « اللعب والسرور » . وأنت تعلم أنه لابد فى الحياة من الأمرين معاً : « الشغل واللعب » ؛ إذ أن النفس المشتغلة التى ليس لها نصيب من اللعب تسأم ، وتخمد قواها ، ويقل إنتاجها .

فعلى التربية أن تعد النشء للعمل ، وللتمتع بالمسرات وملذات الحياة

البريئة فى أوقات الفراغ . وهذا لا يكون إلا باتساع صدر المناهج ، وشمولها الألعاب الرياضية ، والأشغال اليدوية التطبيقية ، والفنون الجميلة المختلفة . فالتربية بمعنى الكلمة لابد أن تنمى فى نفوس المتعلمين ميولا مختلفة إدراكية ووجدانية ونزوعية ، وأن تمهد لهم السبل لإبراز هذه الميول من عالم القوة إلى عالم الفعل ؛ فإهمال أحد أنواع الميول يؤدى - ولا ريب - إلى حياة ناقصة . وإننا إن بررنا العناية بأحد أنواع الميول بحكم البيئة ، فإننا لا نبرر مطلقاً إهمال النوعين الباقيين تمام الإهمال .

ومن ثم ترى وجه الخطأ الذى يرتكبه المربون بإعداد المتعلمين لعمل خاص قبل تربية ميولهم المختلفة . نعم إن من الواجب تثقيف المتعلمين تثقيفاً تامًّا بالنسبة لبيئتهم ، وإمدادهم بأكبر كمية من المعلومات عن مكونات هذه البيئة بجميع نواحيها ؛ لأن معرفتهم بها أساس تبنى عليه معرفتهم بغيرها ، ولأنهم أشد اتصالا ببيئتهم التى يسكنونها ، ويتمتعون بما فيها من خيرات . ولكن ليس معنى هذا أن نقف بهم عن هذا الحد ، فينشئوا جهلة بالبيئات الأخرى ، غير قادرين على أن يعيشوا فيها عيشة هنيئة إذا قدر لهم أن ينتقلوا إليها .

هذا إلى أن علم المرء بالبيئات الأخرى يزيده علماً ببيئته ، ويجعله أقدر على إدراك مافيها من وجوه القوى ، ونواحى الضعف . وليس يخاف عليك ما يترتب على الأسفار والرحلات من فوائد جمة ؛ فإذا لم يستطع الطالب السفر بجسمه فليسافر بعقله ، وليسبح بخياله فى البيئات الأخرى ، ولينتقل بروحه إلى بقاع الأرض النائية . وذلك لا يكون إلا بتربيته تربية كاملة ، وتنمية جميع ميوله وتقويتها .

الميول المكتسبة والفطرية

تنقسم الميول من حيث نشأتها قسمين : مكتسبة وفطرية ؛ فالمكتسبة هى التى يأخذها الإنسان عن بيئته بالتقليد والتربية . والفطرية هى التى تنتقل من الأصل إلى الفرع بطريق الوراثة ، ويدخل فى هذه الغرائز .

عوامل اكتساب الميول :

ولاكتساب الميول عوامل هى بعينها عوامل تحول الغرائز ؛ لأن تحول الغرائز يؤدى إلى تكون الميول والعادات كما سبق . وإننا لنعتبر التربية بمعناها الخاص أهم هذه العوامل ؛ ولذا يقول (فردريك هربارت الألمانى : ١٧٧٦ - ١٨٤١) وأتباعه : « إن الغرض من التربية هو تنمية الميول الإنسانية على السواء ، أو تنمية ميل أو ميول متعددة النواحى فى الإنسان » . ومن رأى هؤلاء أن تنمية الميول لاتكون إلا بتكوين « كتل معلومات ربطية أو إدراكية » فى نفوس المتعلمين ؛ ومعنى ذلك تزويدهم بكميات وافرة من المعلومات المترابطة الأجزاء ، المتصلة الأطراف ، المتعلقة بنواح مختلفة من نواحى الحياة .

ويشترط الهرباريتون أن تكون التربية والتعليم ، وتزويد المتعلمين بهذه « الكتل » الربطية ، مؤسسة على أساس التشويق ؛ أى الالتجاء إلى طبيعة الطفل ، وميوله الفطرية ، واستمالتها بجميع الوسائل الممكنة .

ومن ذلك ترى أن على المربى - الذى يود أن يغرس فى نفس المتربى ميولا خاصة - أن يلجأ إلى ميوله الفطرية ، ويتخذها أساساً للتربية ، ولذا كان لزاماً على المربى أن يتعرف هذه الميول .

أهمية معرفة الميول الفطرية :

والحق أن لمراقبة ميول الطفل الفطرية ، ودراستها ، ومعرفتها معرفة تامة ، من الأهمية ما لا ينبغى تجاهله ، وأن لذلك من الفوائد الجليلة ما يبرر بذل الجهود المتواصلة ، وتحمل المشاق المختلفة فى سبيل معرفتها . ولبيان ذلك نقول :

أولا : إذا عرفنا ميول الطفل تسنى لنا أن نبنى تربيته على أساس متين ، فنشجع الحسن ، ونقضى على القبيح منها ، متبعين فى ذلك الوسائل التى ذكرناها فى تحول الغرائز .

ثانياً : إنه قد صار من المجمع عليه وجوب تعديل بيئة الطفل ، وتشجيعه على انتهاج طرق متعددة ، وعرضه على كثير من مناهل العلم والمعرفة ، وإتاحة الفرص الكافية له ؛ ليجرب النواحى العملية الممكنة ، حتى نعرف الناحية التى عنده استعداد طبيعى للنبوغ فيها ؛ إذ من الخطأ أن نخصص الطفل لمادة واحدة ، أو عمل واحد ، قبل أن نعرف ميوله المختلفة ؛ فربما لا يكون عنده استعداد لسلوك الطريق التى نريده على سلوكها ، فى حين أنه قد يكون مستعداً لسلوك أخرى . وفى هذا الصدد يقول بعض المفكرين : « إن التخصص المبكر يضيع علينا كثيراً من الفلاسفة » . وهذا بعينه هو السبب فى قول (هربارت) : « إن الغرض من التربية هو تنمية ميول متعددة النواحى فى نفس المتربى » .

ثالثاً : إن التحقق من ميول الأطفال المختلفة يبرهن لنا على صحة حقيقة لا يمكن النزاع فيها ، تلك هى : « أن الأطفال والمتعلمين يختلفون فى ميولهم واستعداداتهم الطبيعية والمكتسبة باختلاف بيئاتهم والأسر التى ينتمون إليها » . وهذه توجب علينا أن نعامل كلا منهم وفق ميوله واستعداده . وهى التى حملت كثيراً من المربين فى هذا العصر على القول بفساد نظام التدريس الجمعى ، وبوجوب اتباع إحدى الطرق الفردية ـ التى تميل إلى العناية بكل فرد على حدته ، وتشجيعه على السير فى طريقه الخاص ، أو ـ على الأقل ـ إدخال تعديلات على نظام التعليم الجمعى .

رابعاً : وبالإضافة إلى ذلك نرى أن معرفة ميول التلاميذ تساعد المربين

- ولا سيما المدرسين - على السلوك معهم مسلكا طبيعياً ، بالالتجاء إلى غرائزهم وإيقاظ ميولهم الطبيعية ، وربط ما لا يميلون إليه بما يميلون إليه بطبيعتهم ، كما هو مذكور فى باب التشويق .

طرق دراسة الميول الفطرية :

عرف المربون هذه الفوائد التى تترتب على معرفة ميول الطفل المختلفة ، فبذلوا جهد الجبابرة فى سبيل دراستها ومعرفتها ، متبعين فى ذلك طرقاً شتى أهمها : —

أولا : دراسة حياة النوع الإنسانى على العموم ، ومعرفة ميوله فى العصور التاريخية المختلفة المعروفة ؛ لأن هذه المعرفة تساعدنا على تعرف ميول الفرد فى أطوار حياته ، عملا بنظرية « التلخيص » المشهورة ، التى يدعى واضعوها : أن الفرد من أفراد أى نوع ، يحاكى - فى تطوره ونموه - النوع الذى ينتمى إليه ؛ أى أن أدوار تطور الفرد فى عصور حياته المختلفة تشبه أدوار تطور النوع فى عصور حياته المختلفة .

وهذه الطريقة لم تفلح تماماً ؛ لأنه لم يصلنا عن حياة النوع الإنسانى فيما قبل العصور التاريخية إلا معلومات غامضة مفككة ، لا يمكن الاعتماد عليها فى دراسة حياة الطفل ومعرفة ميوله .

على أنه من الصعب أن نسلم بأن الطفل الصغير ينشأ مشابهاً للبالغ فى سلوكه تمام المشابهة ، مهما كان ذلك البالغ متوحشاً ، ومهما بلغت معيشته من السذاجة والبساطة ؛ إذ أن سلوك البالغ لابد أن يصحبه غرض ، ولا بد أن تكون ميوله خاضعة لبيئته ، وحياته الخاصة ، وهذه تختلف الآن عما كانت من قبل . ولذا كان من الضرورى الاستعانة بالطريقتين الآتيتين :

ثانياً : دراسة الأطفال فى بيئات مختلفة ، وجمع الحقائق الممكن جمعها عن ميولهم ، ومظاهرها ، وآثارها فى سلوكهم . ولكن هذه الطريقة - وإن كانت مفيدة - لم توصلنا إلى حقائق ثابتة ، يمكن الاعتماد عليها فى كل حالة ، ومع كل

طفل ؛ إذ أن مالوحظ فى دراسة طفل أو أطفال قد يكون خاصاً بهم ، مقصوراً عليهم . وبالإضافة إلى ذلك قد ثبت أن الباحثين المتبعين لهذه الطريقة لم يكونوا على جانب كبير من الدقة ، ولم يدونوا جميع الحقائق الضرورية ، فكانت مباحثهم ناقصة من بعض الوجوه . ولذا لم يكن مفر من اتباع طريقة ثالثة هى :

ثالثاً : دراسة كل طفل على حدته ، ومراقبته تمام المراقبة ، ومعاملته وفق ما تقضى به ظروفه الخاصة ، وتقوية ميوله الطبيعية عند ظهورها ، ونضجها . وهذه الطريقة خير الطرق وأصحها ، وأكثرها فائدة ، ولكنها مع ذلك فى حاجة إلى الاسترشاد بالطريقتين السابقتين .

ومهما يكن من نقص فى هذه المباحث . وفى الطرق المختلفة المذكورة فإنها قد أدت إلى معرفة حقائق لا تقبل النزاع ، وهى حقائق قيمة جديرة بالعناية لما لها من الأهمية فى معرفة ميول الأطفال وتربيتهم .

١ — فقد أثبتت أن الميل معناه تغلب غريزة أو جملة غرائز على غيرها : فالميل الإدراكى معناه تغلب غريزة حب الاطلاع . ومعنى الميل الوجدانى تغلب غريزة حب الجمال . وينشأ الميل النزوعى عن تغلب عدة غرائز كحب التسلط ، والتعبير عما فى النفس ، والحل والتركيب .

٢ — وقد ظهر بالتجارب أن الميول لا تظهر فى وقت واحد ، بل إنها كالغرائز تظهر فى عصور تلائمها ، وبيئة تناسبها ؛ فإذا ظهر ميل من الميول فى الطفل ، ثم نشأ ونضج ، ولم يجد الفرص الكافية لتشجيعه وتقويته ، ولم يتسع أمامه المجال للسير فى طريق النمو فإنه - ولا محالة - يقف أو ينمو نمواً محدوداً .

٣ — وقد أصبح مما لاشك فيه أن نمو الطفل يتوقف على البيئة والتربية كثيراً ، وعلى الوراثة والاستعداد الطبيعى قليلا .

٤ — زد على ذلك أنه قد تمكن الباحثون من الوصول إلى بعض حقائق تقريبية قيمة بالنسبة لميول الأطفال ، والعصور التى تظهر فيها . وستعرف أهم هذه الحقائق مما نورده عليك الآن .

الفصل الحادى عشر

دراسة الطفولة والمراهقة والبلوغ

تمهيد :

تولد الحيوانات الدنيئة تامة التكوين كاملة الأجهزة ، فتستطيع أن تعيش وتعمل وتقوم بنفسها بكل مايلزم لحفظ كيانها من اللحظة التى تولد فيها ؛ فالدودة مثلا تولد دودة كاملة ، لافرق بينها وبين الدودة الكبيرة . وكلما ارتقى الحيوان فى المرتبة ازدادت حاجاته ، وتعددت مطالبه ، وتعقدت أجهزته ، ليقوم بكل ما يطلب منه فى المستقبل . ولذلك تطول مدة طفولته ، بقدرما يلزم من الزمن لنمو أجهزته وتمرينها حتى تقوم بعملها على الوجه الأكمل . ولما كان الإنسان أرقاها جميعها ، وأجهزته أكثرها تعقداً ، وأعماله وتصرفاته أشدها تنوعاً لزم أن تكون مدة طفولته أطول ما يمكن .

وهو عند ولادته بسيط التكون ؛ لا يستطيع أن يقوم بغير بعض العمليات الأولية التى لا تكفى فى ذاتها لبقائه حياً ؛ كالإحساس والحركات الأولية . فاعتماده كله على الطبيعة وعلى غيره فى الحصول على أكله وشربه ووقايته من الجو والأمراض ، وما يتعرض له من الأخطار . وبذلك يصرف طاقته الحيوية فى أغراض حيوية أخرى - غير الجهاد فى سبيل الحياة كما تفعل الحيوانات الأخرى - تساعده على تنمية القوى التى تكون كامنة فيه عند ولادته نمواً بطيئاً من غير إجهاد ولا مشقة ، وإظهارها فتية قوية فى الدور الذى يكون فيه محتاجاً إليها . ولما كان جهازه العصبى مرناً لم تتدرب أجزاؤه على وظائفها الطبيعية بعد - ولم تثبت على حال واحدة ، بحيث يقوم كل منها بعمله الخاص بطريقة آلية كما يفعل الحيوان ، وكانت طاقته الحيوية محدودة ؛ إن استنفد منها جزءاً كبيراً فى ظرف أو عمل خاص ، اضطر إلى الراحة فترة من الزمن

لتعويض ما فقد - كان نموه غير منتظم ، لا يزيد بنسبة ثابتة ، ولا يتبع قانوناً محدوداً ؛ فهو لذلك ينمو على دفعات فى فترات متقطعة ، تختلف فى الطول والقصر بحسب سرعة النمو وكمية الطاقة المستهلكة ، وتتخللها فترات خمول يبطىء فيها النمو ، أو يقف تماماً مدة قصيرة ، ولذلك يسميه العالم (ستانلى هول) « جُنْدُبا (١) » . فكل إسراع فى النمو البدنى يصحبه بطء فى النمو العقلى. والأزمات أو فترات الوقوف بعضها بدنى يكون فيه الطفل خاملا ، وبعضها عقلى يكون تفكيره فيه بطيئاً ، وبعضها مزدوج يكون النمو فيه ضعيفاً فى الناحيتين . ثم يكتمل النمو ، وترتبط القوى العقلية والأجهزة البدنية بعضها بالبعض الآخر لتتعاون على العمل ، وتوزع الوظائف العصبية على أجزاء الجهاز العصبى ؛ فكل منها يختص بعمل محدود يتمرن عليه مدة من الزمن حتى يتقنه ، ويثبت عليه . ويتدرج الجهاز كله من المرونة المطلقة إلى الثبات والاستقرار ، وأخيراً يكتمل نمو الجهاز التناسلى ، فتقوم الأعضاء بوظيفتها الطبيعية اللازمة لحفظ النوع وتظهر جميع القوى العقلية والاستعدادات الكامنة ، وبذلك ينتهى دور الطفولة بالمراهقة والبلوغ .

هذا هو النظام الطبيعى الذى يمر فيه كل إنسان بطريق الوراثة ، ولكن هناك عوامل كثيرة غير الوراثة تتحكم فى نمو الطفل بطريقة إيجابية ، تزيد فى سرعة النمو ، أو سلبية تعطل النمو وقد توقفه تماما . وأهمها : —

(١) الوراثة النوعية ، أو الأسرية ؛ (فكل أسرة ، أو جنس له نظام خاص فى النمو يتبع استعداده الوراثى) .

(٢) الجو أو المناخ ؛ فدرجة النمو فى سن ١٠ أو ١١ عند أهل المناطق الحارة تعادل درجة النمو فى سن ١٣ أو ١٤ عند أهل المناطق الباردة ، حسب نتائج العالم الإنجليزى (سلوتر) .

(٣) الغذاء وغير ذلك من العوامل الثانوية .

وفى الراجح أنه كلما زادت مدة الطفولة زادت المرونة وارتفعت نسبة

---

(١) نوع من الجراد يسميه العامة « النطاط »

الذكاء ؛ ولذلك يكون ذكاء البنات فى المتوسط أقل منه فى البنين ، لأنهن يصلن إلى دور البلوغ قبل البنين بعام ونصف أو عامين .(١)

ويذهب العلامة (ستانلى هول) إلى أن الطفل يمر فى أثناء طفولته فى كل الأدوار التى مر بها الجنس البشرى ؛ مبتدئاً من الدور الحيوانى للإنسان الأول ، فإلى دور التجول ثم إلى دور الحضارة ، وأخيراً إلى دور المدنية الحاضرة(٢) . هذا المخلوق الذى تمخضت عنه معجزة الحياة يمر فى كل أدوارها ، من بدء الخليقة إلى ظهور الإنسان بصورة نطفة ، ثم فى كل أدوار الانسانية إلى العهد الحاضر من الطفولة إلى البلوغ ، وتظهر عليه فى كل دور من طفولته آثار الدور المماثل له فى تاريخ الإنسانية التى ورثها عن أسلافه ؛ فهو يعيش ويفكر، بصورة أولية فى سنيه السبع الأولى ، لكن كما كان يفعل الإنسان الأول قبل التاريخ . ثم يتنقل ويتجول ويصيد ويقنص إلى الثانية عشرة ؛ كما كان يفعل الإنسان فى بدء المدنية . وهكذا إلى أن يصل فى دور البلوغ إلى دور المدنية الحاضرة .

ولما كان الإنسان قد تدرج من بعض الأدوار إلى البعض الآخر تدرجاً طبيعياً ، وطفر فى البعض الآخر طفرة اقتضاها الانتقال الفجائى إلى بيئات جديدة ، ولم يكن تطوره منتظماً - كان نمو الطفل غير منتظم . ويميل الكثيرون من علماء التحليل النفسانى أمثال : (فرويد وآدلر ويونج) إلى تأييد هذه النظرية .

دراسة الطفولة

قام الكثيرون من علماء النفس فى العهد الأخير بدراسة الطفولة دراسة علمية إحصائية تعتمد على الملاحظة والمقابلة والتفسير ، لا على مجرد فروض ونظريات يضعونها هم من قبل ، كما فعل (ورسو) وغيره من رجال التربية القدماء . ونحن - مع تسليمنا بأن الطفل المصرى يخالف الطفل الأجنبى فى بعض النواحى لاختلاف الجنس ، والجو ، والوراثة ، والبيئة ، وطرق

---

(١) راجع باب اللعب .

(٢) نظرية التلخيص أو الإعادة. Neoatàvistic or Recapitulation Theory.

التربية والتعليم – مضطرون إلى الاعتماد على النتائج التى وصل إليها الباحثون الأجانب – أمثال : براير وشتيرن فى ألمانيا ، وبيريت ، وبياجيه ، وبينيه فى فرنسا ، وكلاباريد وموكورانت وديكودر ودكرولى فى سويسرا وبلجيكا ، وفالنتين فى انجلترا ، وشين وترمان فى أمريكا ، وكثيرين غيرهم – إلى أن نقوم نحن بدراسة الطفل المصرى دراسة علمية صحيحة مستوفاة ، مبنية على تجارب دقيقة نجريها على أطفال مصريين من جميع الطبقات ومختلف البيئات . على أن الخلاف ليس فى الأدوار ذاتها أو مميزات بعضها عن بعض ، ولكن فى تحديد وقت ابتداء كل دور ومدته .

أهمية دراسة الطفولة :

نحن جميعاً من آباء ومربين ومدرسين نخطىء فى تفهم عقلية الطفل ، والحكم عليه حين نعتبره صورة مصغرة للرجل ؛ يفكر كما يفكر الكبار ، ويشعر كما يشعرون ، ولكن بصورة مصغرة . ثم نزداد خطأ حين نرغمه على قبول مبادئنا وأخلاقنا ، واتباع عاداتنا ، والتقيد بالقيود العرفية الثقيلة التى فرضناها على أنفسنا ، لنسير بمقتضاها فى أمور حياتنا . فى حين أن الطفل يخالفنا تمام المخالفة فى عقليته وإدراكه ، ووجدانه . فهو يرى ولكن لا يدرك ، ويسمع ولكن لا ينصت ، ويتكلم ولكن لا يحسن التعبير عما يفكر فيه ، ويصدق من غير أن يعرف معنى الفضيلة ، ويكذب وهو لا يعرف أن الكذب رذيلة .

ونخطىء كذلك إذ نحسب عقله مرناً ليناً كالشمع يقبل كل ما يقع عليه من مؤثرات ، ويحتفظ بكل ما يلقى عليه من معلومات ؛ فى حين أن مرونته لا تتعدى سرعة تكييفه لملاءمة الوسط الذى يعيش فيه .

ومن واجب المدرس (كما يقول دمفيل) ألا يقلل من شأن نزعات الأطفال ورغباتهم الغشوم ، وأن يعتبر أنها كلها طبيعية ، قد لا تكون منتظمة أو صالحة فى مبدئها ، ولكنها تتحول إلى ينابيع – يتدفق منها الخلق الحميد – ودوافع لأنواع السلوك الراقى . وعليه أيضاً أن يدرك أن هذا التعديل لا يتم طفرة

واحدة وإنما بالتدريج ، فما يصلح لطفل ما فى سن معينة ، لا يصلح لنفس هذا الطفل فى سن أخرى .

ومن هنا كانت دراسة الطفولة من أهم مباحث علم النفس الجديد ، ومن موضوعات التربية الحديثة التى يجب أن يعنى المدوس بدراستها دراسة تفصيلية — وخصوصاً فى سنى المدرسة من السادسة فما بعدها — ليستعين بنتائجها على أداء المهمة الملقاة على عاتقه ، وتربية النشء على أساس علمى صحيح .

أدوار النمو

يمر على الطفل — من ولادته إلى بلوغه — عصور يتميز كل منها بميزات بدنية وعقلية خاصة ، ويكون نموه خلالها نمواً غير منتظم ؛ فيكون سريعاً جداً فى بعضها ، وبطيئاً نسبيا فى البعض الآخر ، ولكنه نمو مضطرد على كل حال . وتتخلل هذه الأدوار أزمات يقف فيها البدن عن النمو تارة ، ويقف العقل تارة أخرى ، ليرتاح من تعب الدور السابق له ، ويستعيض بعض ما فقده من الطاقة الحيوية استعداداً للدور التالى .

وقد اتفق أغلب المشتغلين بدراسة الطفولة على تقسيمها إلى الأدوار الرئيسية الآتية : الطفولة الأولى أو المبكرة ، والطفولة ، والغلومة ، والمراهقة ، والبلوغ ؛ جاعلين أساس هذا التقسيم انتقال الطفل من حال إلى حال ، فى تطوره البدنى والعقلى ، ولكنهم اختلفوا فى تحديد السن التى يبدأ فيها كل دور وينتهى ، لاختلافهم فى النتائج ، ولوجود كثير من الفوارق الجنسية بين أطفال الشعوب المختلفة ؛ على أن الفرق فى التحديد قد لا يتجاوز فى غالب الأحيان عاماً أو عامين .

وقد قسمها كلاباريد من ناحية التطور البدنى كما يلى :

(١) الطفولة المبكرة : للبنين من الولادة إلى ٣ سنين ، وللبنات ١ — ٣ .

(٢) الطفولة : « من ٣ إلى ٧ ، وللبنات ٣ — ٦ أو ٧ .

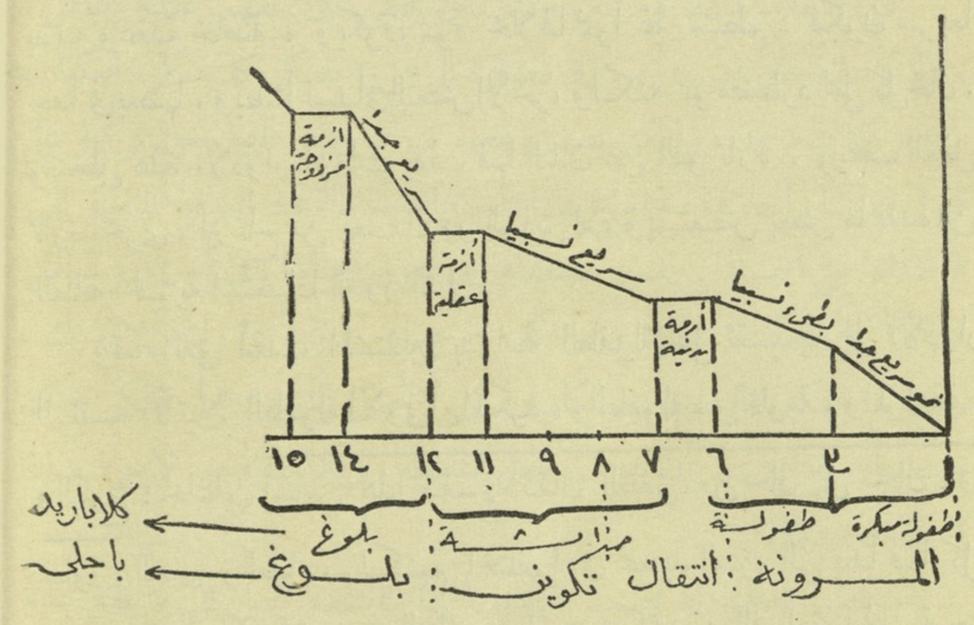
(٣) الغـــلومة : للبنين من ٧ إلى ١٢ ، وللبنات ٧ — ١٠ .

(٤) البلوغ العقلى : « « ١٢ إلى ١٥ ، وللبنات ١٠ — ١٣ .

(٥) البلوغ التناسلى : « « ١٥ إلى ١٦ ، وللبنات ١٣ — ١٤ أو ١٥ .

وقسمها (باجلى) الأمريكى من ناحية التطور العقلى والعصبى إلى الأدوار الآتية :

(١) دور المرونة ، ويشمل السنين الست الأولى .
(٢) « الانتقال من ٦ إلى ٨ .
(٣) « التكوين « ٨ إلى ١٢ .
(٤) « البلوغ « ١٢ إلى ١٩ . (شكل ١٣)



الخط البيانى العام لأدوار النمو

شكل (١٣)

أما أزمات النمو فثلاث : الأولى بدنية ، وتقع بين السادسة والسابعة ، ويكون فيها الجسم ضعيف المقاومة ، يضنيه أقل مجهود بدنى ، ولذلك تقل مناعة الأطفال، وترتفع نسبة الوفيات فيهم . وأعراضها: اضطراب ، وحيرة، وقلق عند

العصبيين ، أو الدمويين ، وركود وخمول عند اللمفاويين (١) . والثانية عقلية ، وتقع بين الحادية عشرة والثانية عشرة ، ويجمد فيها الذهن ، ويركد العقل ، ولا يحسن الطفل فيها القيام بأى عمل شاق . والثالثة مزدوجة أى بدنية عقلية ، وتحصل قبل البلوغ مباشرة ، ويكون الولد فيها حائر النفس ، متهيج الأعصاب ، ضعيف المقاومة ، لا يعرف مايريده هو ، أو ماتفعله به يد الطبيعة .

وهنا نقطتان هامتان يجب مراعاتهما :

الأولى : أن هذا التحديد فى السن ، مبنى على النتائج التى وصل إليها علماء الغرب : فقد لا ينطبق على الطفل المصرى . وما دمنا لم نقم حتى الآن ببحث كهذا فى مصر ، فيصح أن نعمل به مؤقتاً ؛ على اعتبار أن الطفل المصرى يسبق الأجنبى فى البلوغ بعام أو عام ونصف عام ، وبستة أشهر فى الأزمة الأولى .

الثانية : أن البنات يسبقن البنين فى النمو ؛ فهن يتمشين مع البنين إلى السابعة ، ثم تزداد سرعة نموهن إلى العاشرة ، وبعدئذ يصلن إلى البلوغ من الثانية عشرة ؛ فيسبقن البنين بعامين . ومن الواجب أن تراعى هذه الفوارق فى تربيتهن .

وعلى كل حال ليس التحديد فى السن بذى أهمية كبيرة للمدرس المصرى ، مادام الغرض الأول من دراسة الطفولة هو دراسة الأدوار ذاتها .

دور الانتقال :

أما دور الانتقال من حالة المرونة أو الطفولة إلى التكوين ، فمدته من ٦ إلى ٨ أو ٩ من السنين ، ويعترى الطفل فيه تغيرات ، ترجع إلى نموه البدنى والعقلى ، نذكرها لك فيما يلى :

النمو البدنى : النمو البدنى فى هذا الدور سريع تماماً بالنسبة إلى سابقه ، ويتميز بنمو العضلات الصغرى ، والأنسجة العصبية الدقيقة ، ولذلك يتعب الطفل ويمرض بسرعة . ويؤكد (برادفورد) أن هذه الحالة تزداد سوءاً فى أثناء

---

(١) راجع الفصل الخاص بالأمزجة فى الجزء الثالث من هذا الكتاب .

انفصال الأجزاء العصبية ، واستقلالها بوظائفها ؛ إذ يكون شأنها شان المبتدىء فى تعلم عملية دقيقة ؛ فهو يخطىء بسرعة ، ويسبب تلفاً غير مقصود .

النمو العقلى : تنتقل القوى العقلية التى ظهرت فى دور المرونة ، وتتدرج حتى تستطيع أن تقوم بوظائفها بصفة جدية ، ولذلك يبدأ الطفل فى الاهتمام بمعرفة التفاصيل والعلاقات بين بعض الأشياء وبعض معرفة ساذجة ، ويأخذ فى الانتقال من التفكير فى الوسيلة إلى التفكير فى الغاية ذاتها ، ومن الطريقة إلى الفائدة التى تنجم عن هذه الطريقة ، ولكنه مع هذا يكون قاصراً فى الإدراك الحسى نوعا ما ؛ فهو لا يدرك ـ فى مبدأ هذا الدور ـ الفوارق بين المحسوسات إلا إذا كانت كبيرة . ويؤكد (دَمْفِيل) أنه يجب أن يكون الفارق بين محسوس وآخر من نوعه ـ الذى يدركه الطفل فى هذا الدور ـ على الأقل ثلاثة أمثال الفارق الذى يدركه ابن الثانية عشرة .

ويتدرج كذلك من الانتباه السلبى إلى الانتباه الإيجابى الذى يتجلى فيه شىء من النزوع والرغبة ، ولكنه لا يزال ضعيف الملاحظة . ولعل هذا يرجع إلى ضعف الإدراك وبطئه . على أنه يستطيع أن يحصر انتباهه فى الأمور التى يميل إليها بطبيعته نوعاً ما .

وكذلك يرتقى التقليد خطوة ؛ فيستطيع أن يقلد الحركات الناجحة المفيدة ، ويكررها حتى يتقنها ، بشرط ألا يكون فى هذا إجهاد له . فهو فى الواقع يقلد كل شىء يكسبه شيئا من المهارة ، ولكنه مع هذا قلما يخاطر بتقليد شىء يتصور أنه فوق مقدوره .

ويلعب الخيال هنا دوراً هاما ، ويقوى التصور وإدراك الجزئيات والمحسوسات ، وكذلك يكون للعب أكبر أثر فى إظهار كامن شخصيته ، وخفى قواه . وألعابه كلها فردية بحتة وعنيفة : من النوع الذى يحتاج إلى حركة دائمة ، وتظهر فيها المباهاة وحب الظهور بأجلى مظهر كالجرى .

ولكن التفكير على وجه العموم لا يزال محدوداً ، سطحياً ، خالياً بعض الشىء من منطق الكبار . وكذلك يكون الحكم والاستدلال عملياً بحتاً ؛ لأن

الكلمات لابد أن ترتبط بشيء محدود ، أو بصورة معينة محسوسة ، حتى يستطيع الطفل أن يفهم مدلولها . أما التجريد ، واستعمال الرموز ، وإدراك الكليات ، والتفكير المنطقى فلا محل لها فى هذا الدور .

الخلق : الطفل فى هذا الدور لا يعرف العرف ، ولا التقاليد ، ولا المبادىء الخلقية . ولكنه ليس بسيىء الخلق ؛ ذلك لأن تصرفاته الخلقية كلها طبيعية أساسها السرور والألم الماديان ؛ ولذلك يصعب عليه تكييف نفسه وفق مبادىء الكبار وقواعد أخلاقهم ، وهو كذلك لا يعرف المبادىء الدينية ، ولا المسائل العقلية التى يتناولها الدين ، وعقله يقصر عن فهم الحقائق الكلية التى لا يتم الإيمان بدونها ؛ كوجود الله ، وحقيقة الوجود ، والدنيا والآخرة ؛ فهو إذا قام بالفروض الدينية والعبادات ، فإنما يتعلمها ويقوم بها بطريق التلقين والتقليد ، والتكرار ، لا عن طريق الإقناع والتفكير .

المدرسة والتعليم :

يبدأ هذا الدور بأزمة بدنية بين السادسة والسابعة ، ومن سوء الحظ أن تكون هذه السنة - التى هو أحوج ما يكون فيها إلى الراحة والنوم والهواء الطلق وضوء الشمس - هى سن دخول المدارس ، وبدء التعليم الإلزامى فى كثير من البلدان المتمدينة ، من غير أن يكون هناك مبرر لإدخالهم المدرسة فى هذه السن أو فيما قبلها ؛ فقد وجد البحاثة الانجليزى المستر (ونش) أن التبكير فى إدخالهم المدرسة ليس فى مصلحتهم ، لا من ناحية التقدم المدرسى ، ولا من ناحية تعلم المواد . أما من ناحية النمو العقلى فهو بالتحقيق مضر ؛ لأنه يعطل النمو البدنى ، ويزيد الأزمة خطورة ، ولهذا يشير بألا يرسل الطفل إلى المدرسة قبل الثامنة . وكذلك تقول الدكتورة (منتسورى) صاحبة مدارس رياض الأطفال المعروفة : إن نظام المدارس الحالى - فى التعليم الابتدائى ، لا رياض الأطفال - مضر بالأطفال ؛ لأنه يقيد حريتهم ؛ فدخولهم المدرسة فى سن مبكرة يعطل النمو العقلى ، حتى من حيث تحصيل الدروس . أما (روسو) - زعيم الطفولة - فقد رفعها إلى الثانية عشرة .

وإذا لم يكن هناك بد من إرسال الطفل إلى المدرسة فمن الواجب ـ كما يقول (دَمْـفِيل) ـ أن يكون فى المدرسة مرونة كبرى من ناحية نظام التعليم، خصوصاً مع صغار الأولاد، وأن تكون المدرسة، وكذلك البيت مرتعين مريحين للطفل، وأن تطلق له الحرية بحيث يلعب كما يشاء ـ بعد تهيئة البيئة الصالحة ـ وألا يُركن إلى العقاب، أو التخويف فى تأديبه، وألا يطبق عليه نظام البالغين الذى يعده (سْتَانْلِىهول) صناعياً زائفاً فى نظر الطفل. فالطفل فى الواقع كتلة حيوية فيها قوى كامنة تريد أن تظهر، وطاقة حيوية يجب أن تستهلك، فمن الواجب ألا نغلها، أو نقيدها، أو نضيق عليها السبل. ويجب أن تطلق له الحرية فيفعل ما يشاء: يجرى، ويقفز، ويمرح، ويصيح، ويصخب، مادام منصرفاً إلى شئونه، لا يعتدى على حق غيره ولا يؤذيه ـ وألا نقيده بقيد ونلزمه السكوت، وإلا قضينا على استعداده، وآذيناه فى عقله وبدنه؛ فالطفل الممتلىء حياة ونشاطاً، المتنقل الصاخب، الذى لا يفتر عن الحركة، هو الطفل العادى الطبيعى السليم. أما ذلك الذى ينزوى فى أحد الأركان، ويجلس فى صمت وسكون طيلة الوقت، لا يُسمع ولا يُرى، والذى نعده مثال الأدب والطاعة والهدوء، ونفخر به ونشير إليه فى زهو وإعجاب أمام الأصحاب فى البيت، وأقرانه فى المدرسة، فهو مريض يحتاج إلى العلاج وبث الحياة فى روحه الميتة، وتجديد نشاطه المعدوم. وأقل ما يقال فى سياسة التخويف والإرهاب والشدة والقمع ـ التى تتبع عادة فى المدرسة والبيت ـ أنها سبب معظم الاضطرابات العصبية المنتشرة الآن بين الكبار والبالغين.

والطفل الذى يرهب ويخوف ـ وهو صغير ـ يصبح بليداً خاملا عديم الشخصية من جهة، أو عصبياً ثائراً من جهة أخرى، هذا إذا لم تدفعه الشدة ـ وهو صغير ـ إلى الخروج عن طاعة المدرسة والوالدين، وارتكاب المنكر جهاراً ـ إن استطاع ـ أو التستر فى الإثم والتفنن فى الاجرام. إن لم يستطع (١).

والقوة الحيوية فى الطفل ـ كما يقول العلامة (تُومْسُون) ـ كالنهر السريع

---

(١) راجع باب اللاشعور وتربية الغرائز.

الجريان الذى لا يقف فى طريقه شىء ما ، فإذا أقمنا عليه سداً يمنعه ، وحاجزاً يعترضه اكتسحه أمامه ، ومزقه شر ممزق ، فإن لم يقو عليه ، توغل فى باطن الأرض ، وشقت مياهه لها طرقاً سرِّية ، وسراديب تخترقها ، وهناك تركد ، وتأسن ، وتصبح مرتعاً للجراثيم والقاذورات .

أما التعليم المدرسى فيجب أن يكون أساسه التقليد والتكرار ، لا الشرح والاستنباط .

وكما أن الحواس ـ باعتبارها الوسيلة الأولى للاتصال بالعالم ، ومفاتيح العلم والمعرفة ـ هى الأساس الذى تقوم عليه مدارس منتسورى ورياض الأطفال ، نرى كذلك أنها تلعب دوراً هاماً فى التعليم فى هذه السن ؛ فمن الواجب :

(١) أن نستمر على مساعدة كل حاسة بدورها على القيام بعملها ، وذلك بتهيئة المؤثرات الصالحة التى تدفعها إلى العمل ؛ كأن يستعين المدرس على شرح دروسه بالوسائل المادية المحسوسة ، والأشياء الواضحة ، وبالملاحظة ، وغير ذلك من الوسائل التى تؤثر فى العقل بطريق الحواس .

(٢) أن نهيىء له الوسط الصالح لتربية حواسه تربية سليمة صحيحة ؛ بأن نجعل البيت والمدرسة جنة ، لا يقع نظر الطفل فيها إلا على كل لون براق ، ومنظر جذاب يجذب انتباهه ، ويرقى ذوقه ، ويظهر ما كمن فيه من ميل إلى الجمال وتقدير للفن ، وبأن نتجنب الأصوات المنكرة التى تؤذى سمعه وتوقع فى نفسه الرعب ، ونهجر الكلمات البذيئة التى يلتقطها عفواً ، ويكررها ولو أنه قد لا يدرك معناها ؛ وبأن نتخير الألوان والألفاظ أينما وجد الطفل ، وننظم بيوتنا . وندقق فى كلامنا ، وإلا آذينا نظره وسمعه ، وأفسدنا عليه خلقه وذوقه.

وقد أدركت المدرسة الحديثة ما للُعب ذات الألوان والأصوات ، والتى يمكن حلها وتركيبها ، واستخدام أكثر من حاسة واحدة فى أثناء اللعب بها ـ من أثر كبير فى التشويق وإرهاف الحواس ، فأدخلت مادة الأشغال اليدوية فى برامج التعليم فيها ، وحورت الكثير من اللعب ، لكى تصير وسائل إيضاح صالحة .

ولما كان دور الانتقال ـ كما يقول كلاباريد ـ دور اللغات ، فمن الواجب المبادرة فيه بتعليم الطفل اللغة الأجنبية ، بطريق المناقشة والكلام والمحادثة ، كما يتعلم لغة أمته الأصلية بطريقة طبيعية ، لا بطريق الكتب ودروس التهجى والمطالعة ، وحفظ الكلمات والمفردات كما يفعل الآن ؛ أى أن يعرف الطفل النطق والمحادثة قبل أن يقرأ حرفاً واحداً من الكتاب .

وإننا لنجد أن عقل الطفل فى هذا الدور خصب ، قد تهيأ لاكتساب عادات النظافة والأدب بمشاهدة الكبار ، وتقليدهم باستمرار .

المراهقة :

أما دور التكوين أو المراهقة ؛ فيبدأ فى الثامنة ، وينتهى فى الثانية عشرة ، وهاك وصف ما يحدث فيه :

النمو البدنى : تقل نسبة النمو البدنى ـ على وجه العموم ـ فى هذا الدور نوعاً ما ؛ فتكون سرعته بطيئة بالنسبة للدور السابق ، ويصل المخ إلى حده الأقصى فى الوزن ، ويبلغ حجم مخ البالغ تقريباً ، وتنمو كذلك مراكز الترابط ومنطقة الحس المشترك التى تربط مراكز الإحساس بعضها بالبعض الآخر ، وتتصل مجموعات الخلايا العصبية ؛ وبهذا يستطيع الطفل أن يستخدم أكثر من حاستين أو عضوين معاً فى أى عمل من غير أن يتذبذب انتباهه بينهما ، وتتعاون الأعضاء جميعها على العمل معاً ، ويكون النشاط الحيوى العام فى هذا الدور قوياً وكبيراً ، بل أقوى منه فى أى دور آخر من أدوار الطفولة ، ولكنه مع هذا نشاط غير منتظم . وتزداد المناعة ضد الأمراض زيادة ظاهرة ، ولذلك تكون نسبة الوفيات فى هذا الدور أقل منها فى أى دور آخر . وكذلك يكون عند الطفل مقاومة شديدة للإعياء والإجهاد البدنى المضنى ؛ فهو يتعب بسرعة ، ولكنه يسترد نشاطه كذلك بسرعة مدهشة ، ويتحمل المخاطر ، ولا يعبأ بها ، ولا يبالى بما قد يجلب له ضرراً جسمياً .

وتبدو الفوارق الجنسية ـ بين البنين والبنات ـ فى الظهور واضحة جلية

من سن العاشرة إلى الثانية عشرة ؛ فالبنات يزداد نموهن حتى يدركن البنين ويفقنهم ، أما البنون فيستمر نموهم بطيئاً .

النمو العقلى :

سمى هذا الدور دور التكوين بحق : لأن الوظائف والعمليات العقلية تبدأ فى التكون فى هذا الدور تكوناً صحيحاً ، وتأخذ فى التشكل حتى تستقر أخيراً فى القالب الذى ستثبت عليه إلى آخر العمر .

فالطفل بطريق الدور السابق ينتقل من المرونة المطلقة ، والفوضى ، والثوران ، وعدم الاستقرار - فى أثناء الطفولة المبكرة والطفولة - إلى الاستقرار والنظام والثبات .

فالحواس تنشط حتى يصير تأثرها بالمحسوسات قوياً سريعاً . والإدراك الحسى يقوى ويرتقى بحيث يصبح فى مقدور الطفل أن يدرك الفوارق بين الأشياء المحسوسة المادية - مهما كانت دقيقة وصغيرة - ويصل التمييز بين المحسوسات إلى حده الأقصى ، إلا فى الأمور الفنية الدقيقة ، التى تحتاج إلى مهارة خاصة وتعليم فنى .

أما الانتباه فيزداد قوة وإرهافاً ، حتى إن العقل ليقبل على كل ما يقع فى دائرة الشعور ، ويشغل بؤرة الانتباه ، فيستقبله ، ويهتم به ، ويبحث فيه من وجوهه المتعددة ، ولو كان عديم المعنى قليل الأهمية . وكذلك تزداد القدرة على استبقاء الآثار الحسية بعد استقبالها ، والاحتفاظ بها وربط بعضها ببعض فى شبكات ؛ ولذلك يقال إن العقل فى هذا الدور كالشمع فى التأثر ، والرخام فى الاحتفاظ بالآثار ؛ أى أنه يصل فى المرونة إلى درجة التأثر بكل ما يقع عليه كالشمع ، فاذا ما انطبع الأثر بقى هناك إلى الأبد . كما لو كان منقوشاً على الرخام . ولكنه يستقبل ويخزن المعلومات فى الداخل أكثر مما يعبر عنه ويظهره للخارج ؛ ولذلك يكون تعبيره الفنى عن طريق الرسم والتصوير والشعر والكتابة جافاً أوليا ، ليس فيه شىء من التهذيب والتكييف الذى يكتسبه الإنسان من كثرة احتكاكه بالبيئة الاجتماعية ، ولكنه تعبير بارز

قوى على كل حال . ومثله فى هذا مثل الإنسان الأول بقوته الغشوم ، وجسمه الكبير بالنسبة إلى الإنسان المتمدين ، الدقيق الأعضاء ، المهذب الحواس .

ويخطو التفكير فى هذا الدور خطوة كبيرة ينتقل بها من الإدراك الحسى إلى مبادىء إدراك الكليات ، وختام العمليات العقلية الراقية ؛ فنى الثامنة يبدأ إدراك العلاقات الزمنية والعملية بصورة أولية ، ثم يثنى بإدراك خواص الأشياء والعلاقات الوصفية ، ويستطيع عندئذ أن يعلل ، ويناقش ، ويربط الأسباب بنتائجها فى دائرة المحسوسات ، بل هو يميل إلى كسب المعلومات بطريق جهوده الشخصية ، لا بطريق التلقين الذى كان يفضله ويرتاح إليه فى الدور السابق ، ولكن التفكير - مع هذا - لا يزال أولياً حسياً محدوداً ، والاستدلال لا يزال خاصاً أولياً ، والحكم عملياً بحتاً ؛ فهو يستطيع أن يحلل قضية عقلية إلى عناصرها ، ويفكر ويعلل وينتقل من مقدمات إلى نتائج ، ويربط الأشياء بعضها ببعض ، ويدرك ما بينها من علاقات بشرط أن تكون كل هذه المسائل محسوسة ومحدودة وخاصة ؛ وذلك لأن القدرة على التعميم والتعريف وإدراك الكليات ، والتعبير بالرموز والأفكار المجردة ، لا تزال كلها كامنة تتحفز للظهور فى آخر هذا الدور .

ثم هو يستطيع أن يحصر انتباهه فى الأشياء أو الموضوعات التى تلائمه ، ولكنه يكره السير على وتيرة واحدة ويمل بسرعة .

النزعة الاجتماعية :

ينتقل الطفل فجأة ، بل قد يطفر طفرة واحدة - من دائرته الذاتية الضيقة المقصورة على نفسه ؛ فهو لا يفعل شيئاً ، أو يدرك شيئاً ، أو ينزع نحو شىء إلا إذا كان خاصاً به ، عائداً عليه وله فيه مصلحة خاصة - إلى دراسة الوسط الذى يعيش فيه ، دراسة أساسها الحرية ، والتحرر من تعاليم الوالدين والأقارب ومن نفوذهم ؛ فهو يفكر فى المدرسة والمنزل ، وفى أهله والتلاميذ وكل من يتصل به ، ويحلل أعمالهم وسلطتهم عليه وعلاقتهم به . وهنا يبدأ بإدراك

حقوقه الذاتية فينزع إلى الاستيلاء عليها من جديد ، بأن يحيا حياة بعيدة عن دائرة المنزل والعائلة بقدر الإمكان ، وينتقل خوفه واحترامه وخضوعه من الوالدين والمنزل إلى المدرس والمدرسة ، وحبه وعلاقاته من أقاربه إلى أصحابه ؛ فهو يقضى كل أوقات فراغه مع أصحابه بعيداً عن دائرة المنزل ، بل الحى كله الذى نشأ فيه ـ بعد أن كان يقضيه داخل منزله مع إخوته .

وتزداد رغبته فى دراسة الظواهر الطبيعية ، و « صفات الأشياء » خصوصاً الحيوانات والأشياء المتحركة ، والأمور الغريبة ، التى لم يكن يراها من قبل فى وسطه الصغير ؛ ولذلك يسمى (كلاباريد) هذا الدور « دور الرغبات الموضوعية » .

ولما كان الطفل مرناً فى عاداته ، سريع التقلب وفق ظروف البيئة ، فهو يكتسب العادات الحديثة بسرعة ، عن طريق التكرار والتقليد والاستهواء .

الخلق :

تظهر فى هذا الدور أيضاً مبادىء الأخلاق المقبولة والعواطف الطيبة ، وتبدأ عناصرها الشخصية فى التكون على أساس وجدانى بسيط ؛ ولذلك يصعب التأثير فى الطفل بالإغواء والغواية فى هذا الدور (كما يقول ستانلى هول) إلا فى الهرب من المدرسة والبيت . وهو يرى ـ فى حدود النظرية التلخيصية ـ أن هذا الدور من حياة الطفل يقابل الدور القدسى أو دور التقديس فى الإنسان الأول ، الذى كان يهيأ فيه البالغون لتلقى أسرار القبيلة والدين ، والقيام بوظائف الخدمة الدينية البسيطة .

التربية والتعليم :

يدخل الطفل فى حياته الجديدة الخارجية ، أى الحياة فى الوسط الذى يعيش فيه ، وليس له من سلاح يستعين به على الجهاد واكتساب العيش غير قواه الطبيعية ، واستعداداته الفطرية التى ورثها عن أسلافه فى سائر الأدوار التى مر فيها تاريخ الإنسانية من الحال الساذجة البحتة ، إلى البداوة ، إلى التحضر

والمدنية ، إلى أقصى ماتمكنه هذه الاستعدادات الفطرية والإعادية . وما دام هذا هو الأساس الذى ربته عليه الطبيعة وكونته إنساناً ، وجب أن يكون أساس التربية والتعليم فى هذا الدور - كما يقول (تومسون) - معاونة الطبيعة على القيام بعملها - بدلا من تقييد حريتها ومعاكستها . وها هو ذا (ستانلى هول) صاحب النظرية التنفيسية المشهورة فى اللعب ، ينادى بإطلاق الحرية للطفل فى هذا الدور ، حتى يكون التصرف طبيعياً ، فيقوم بكل ما كان يقوم به الإنسان الأول : من صيد وقنص ، ومطاردة وهجوم ، ودفاع عن النفس ، ثم يتعلم مبادىء الحرف والصناعات ؛ وبهذا تقوى النزعات الأولية التى هى فى الواقع أساس تصرفاته وأعماله الجدية فى المستقبل ، وتشبع الغرائز فيأمن شر العقد الوجدانية التى تحدث من قمعها وكبتها .

ومن السهل إعلاء هـذه الغرائز الأولية بالقصص والحكايات . وللطفل من خياله القوى الرائع ما يساعده على تصديقها وإدراكها كحقائق . وكذلك بحركات الكشافة ، والألعاب المنظمة ، والدراسة العملية الطبيعية ؛ فمن الواجب أن يأخذ أكبر قسط من هذه . وقد نادى (روسو) الفيلسوف بهذا المبدأ البيولوجى - مبدأ إرجاع الطفل إلى الطبيعة - فى كتابه (إميل) ، لولا أنه لم يهيأ له الوسط الطبيعى الصالح .

والطفل فى هذا الدور يطلب الحرية ؛ ولذلك يتذمر من نظام المدرسة أو يخرج بالفعل عليه وعلى نظام المنزل والأسرة إذا لم يجد فيه ما يعوض عليه ما يفقده فى المدرسة من حرية ونشاط ، ولا يزال يتذمر إلى أن يتعود هذا النظام . والشاب فى دور المراهقة مرن جداً ، يقبل كل ما يلقى عليه ، سريع التكيف والتطبع ؛ يكتسب العادات بسرعة ، فإذا لم يؤخذ باللين تصبح الثورة النفسية جزءاً من طبعه .

وهو كذلك لا يكره التكرار ولا يمله بسرعة ، ويميل إلى استخدام أعضاء بدنه ويديه أكثر مما يستخدم قواه العقلية ؛ ولذلك يسمى (ستانلى هول) هذا الدور دور المراهقة التجريبى .

أما من حيث العلوم المدرسية التى تدرس فى هذا الدور فالمدرسة الحديثة تعنى فوق كل شىء بالدراسة الطبيعية العملية ، فإلى جانب القراءة والكتابة واللغة الوطنية - على وجه العموم - واللغات الأجنبية ، ومشاهد الطبيعة ، والقواعد الحسابية ، والهندسة العملية ، تقوم المدرسة بتعليم الأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والرقص التوقيعى ، والرسم من الطبيعة ، والألعاب العلمية ، وكل ما يربط الإنسان بالطبيعة الحية . والكثيرون من علماء التربية والنفس يميلون إلى إرجاء العلوم النظرية ؛ كالحساب العقلى ، والهندسة النظرية ، إلى نهاية هذا الدور ، ما دامت العلاقات المبنى عليها إدراك الحساب العقلى والاستنباط الرياضى - على وجه العموم كما أثبت العلامة الإنجليزى سبيرمان - لا تظهر إلا فى أواخره أى بين الثانية عشرة والثالثة عشرة .

أما طريقة التدريس فيجب أن تكون على وجه العموم تكرارية تلقينية فى غير جدل ولا مناقشة ولا تعليل . وبعبارة أخرى لاضرر من جعلها إملائية ، فيستعين المدرس بالإغراء والتشجيع والحفظ الاختيارى والمثابرة ، بدلا من محاولة خلق الرغبة عن طريق الاستنباط خطوة خطوة ، والشرح والاستدلال المنطقى والتعليل ؛ إذ كل هذه العمليات العقلية فوق مقدور التلميذ العادى المتوسط . وبعبارة أخرى - كما يقول (دمفيل) - تكون المادة غزيرة والطريقة بسيطة ؛ أى يكون التدريس مجرد تدريب عقلى ، ويجب أن يستفيد المدرس فى هذا الدور فائدة كبيرة من قابلية الأولاد للاستهواء ، وألا يتسرع فى المؤاخذة على الخطأ فى الملاحظة ؛ لأن هذا يرجع إلى نقص فى الإدراك الحسى ، أكثر مما يرجع إلى الإهمال أو الجهل .

ويجب كذلك أن يكون العمل المدرسى محصوراً فى فترات قصيرة موزعة على ساعات قليلة توزيعاً يضمن عدم إجهاد التلاميذ بالعمل المتواصل ، وعدم تولد السآمة فى نفوسهم من الاستمرار على وتيرة واحدة ؛ وأن يقلل المدرس من الواجبات المنزلية ، والاطلاع الخارجى ، والأعمال الفردية ، بقدر الإمكان ، خصوصاً فى فترة الأزمة العقلية (من الحادية عشرة إلى

الثانية عشرة) التى يَكِلُّ فيها الذهن ، ويركد العقل ، ولا يحسن الولد فيها القيام بعمل شاق . وما دام النظام الدراسى الحالى لا يراعى هذه الأزمات ، ولا يحسب لها حسابا فى منهج الدراسة ، فمن واجب المدرسين أن يتساهلوا فى الواجبات المنزلية ، وعلى الآباء أن يتساهلوا فى الأعمال المدرسية ، وألا يطالبوهم بالاستمرار فى العمل والاستذكار .

والتربية الحركية هنا أساسية ؛ لأن العضلات تبدأ فى الثبات والاستقرار والبقاء على حال خاصة ، تبعاً للعادات التى تكتسبها فى أثناء هذا الدور ، ولذلك يجب الانتفاع بالقوى الحركية الدقيقة . ويحسن أن يبدأ بتدريس العلوم العملية مع استخدام الأجهزة البسيطة ، فاليد أقرب ما تكون إلى العين ، وكلاهما أقرب ما يكون إلى العقل .

أما من الناحية الخلقية فيجب تعليم الطفل : آداب المائدة والحديث والاستقبال والنظافة ، والعادات الصحية والخلقية . ولما كان هذا الدور ـ على رأى (سلوتر) ـ هو مبدأ تكوين المبادىء السامية ، التى تكون أساساً للبناء الأخلاقى فى المستقبل ـ وجب أن يحاط الولد من الآن بسياج أخلاقى متين ، حتى يجد المثل الصالح أينما يولى وجهه : فى البيت والمدرسة ، وبين أهله وأقاربه ومدرسيه وزملائه ؛ وبهذا يتشرب مبادىء الفضيلة من غير أن يشعر ، ومن غير أن يلقنها نظرياً كالببغاء ، أو يدرسها فى كتاب أخلاق يستظهره لمجرد النجاح فى الامتحان ، من غير أن يعمل بحرف واحد منه .

البلــوغ

دور البلوغ :

يبدأ دور البلوغ من الثانية عشرة و ينتهى بالخامسة عشرة ، وهاك وصف ما يحدث فى هذا الدور :

النمو البدنى : تكون سرعة نمو البدن وأعضائه فى هذا الدور كبيرة جداً ، و تبلغ نهايتها القصوى فى الخامسة عشرة (حسب نتائج كلاباريد) ، خصوصا فى الطول و الوزن . وقد يتضاعف نمو بعض الأعضاء فى سنة واحدة . فالقلب مثلا ينمو بسرعة مدهشة و بقوة هائلة ، ويزيد إنتاجه وما يدفعه من الدم عن حاجة باقى الأعضاء والأطراف ، فيظهر التهيج والاحمرار عند الخجل أو الانفعال ، ويكون تسلط المخ على العضلات ضعيفا ؛ ولذلك تكثر رعشة اليد والأصابع عند القيام بأى عمل حركى دقيق ، خصوصا قبل البلوغ مباشرة (نتائج الأستاذ فالنتين) . وهذا النمو السريع يستنفد معظم القوة الحيوية ، ويسبب نقصاً كبيراً فى النشاط تكون نتيجته سرعة التعب ، والخمول ، والكسل ، وفقر الدم ، والقلق ، والاضطراب ، ولذلك يصاب كثير من البالغين بالاضطرابات العصبية ؛ وخصوصاً مرض (الكوريا) . وتستقل الأجزاء العصبية بعضها عن بعض تمام الاستقلال - بعد أن كانت متصلة نوعاً ما فى الدور السابق ، ويختص كل منها بعمل معين لا يتعداه ؛ ولذلك تكون الحركات الجديدة غير منتظمة ، والتصرفات غير ثابتة ، ويقل التعاون بين الأعضاء ، ويشتد اضطراب الأعضاء والأعصاب عند تمام نضج أعضاء التناسل ، وعندئذ تحصل أزمة مزدوجة فى النمو البدنى والعقلى على السواء ، لا يحسن البالغ فيها القيام بعمل ما - بدنياً كان أم عقلياً . وبقدر ما تقل القابلية لأمراض الأطفال بالتدريج تزداد القابلية لأمراض الكبار . وأكثر الأمراض

التى ترفع نسبة الوفيات بين البالغين فيما بعد - كالسل وفقر الدم - تبدأ بدورها فى هذا العصر . وهناك فوارق جنسية هامة بين البنات والبنين ؛ فهن يسبقن البنين بسنتين . ويكون نموهن مضطرداً بين العاشرة والثانية عشرة كما ذكرنا ، ثم تهبط نسبته بالتدريج إلى الرابعة عشرة ، وبعدئذ يستمر النمو طبيعياً . أما البنون فيستمرون فى الزيادة والنمو المضطرد إلى الخامسة عشرة .

النمو العقلى :

تحصل فى سائل القوى والعمليات العقلية تغيرات هامة جداً فى هذا الدور ؛ إذ يتم فيه ظهور كل القوى الكامنة ، كذلك يقوى ما ظهر منها فى الدور السابق ، ويصل إلى حده الأقصى ، أما التى ظهرت أولا فى مبدأ الطفولة ، فتضعف بالتدريج ، وتخلى الطريق لما هو أحدث وأكثر فائدة منها .

فتعجُّب الطفولة الغريزى غير المنظم ينقلب إلى اطلاع علمى منظم ، ويصبح الولد شرهاً بالنسبة إلى المعرفه وحب الاطلاع ، ويطفر إلى العالم الخارجى ، بل إلى الكون بأسره دفعة واحدة ، ويشتد فيه الميل إلى كشف الأسباب والعلل والعلاقات الخفية التى بين الأشياء . وكما يقول (باجلى) : يشتد فيه الميل إلى معرفة طبيعة الأشياء وخواصها لمجرد المعرفة ، فهو يكسر الساعة ويخرج أجزاءها كلها ، لا ليلعب كما كان يفعل وهو طفل ، بل ليعرف كيف تتكون آلاتها وتتصل أجزاؤها .

القراءة والاطلاع :

ويشتد الميل إلى القراءة فجأة ، حتى ينقلب إلى جنون يستمر ثلاث سنوات أو أربعاً ، فيقرأ البالغ كل ما يقع تحت يده من كتب ورسائل ومجلات ، خصوصاً كتب المغامرة والحروب والتاريخ والرحلات . وقد عملت أبحاث وإحصائيات كثيرة فى هذه النطقة ، فوجد (ستانلى هول) أن الولد — على وجه العموم — يقرأ فى المتوسط ثمانية كتب فى السنة الثالثة الابتدائية ، أى حوالى العاشرة ، ويصل إلى النهاية العظمى (١٣ كتاباً) حوالى البلوغ . أما

البنات فيقرأن كتباً أكثر من البنين ، ويصلن إلى النهاية العظمى قبل البنين بسنة. ووجد (كيركباتريك الأمريكى) أن البنين يقرءون ضعف ما تقرؤه البنات فى الرحلات والتاريخ ، وثلثى ما يقرأن من الشعر والروايات والقصص. وكذلك وجد (لانكاستر) أن البنات قبل البلوغ يقرأن الروايات بشراهة — خصوصاً ما كان منها مملوءاً بالمخاطرات والعواطف والمفاجآت.

ذاكرة الألفاظ :

تقوى فى هذا الدور ذاكرة المعانى ، وتضعف الذاكرة الصماء بالتدريج ؛ فالبالغ لا يستطيع أن يحفظ القصائد الطويلة ويرددها كالببغاء عن ظهر قلب ، كما كان يفعل فى الأدوار السابقة ، ولكنه يتثبت فى المعنى أولا ، ويبنى اللفظ عليه . أو على رأى (كمسيس) : تتقدم الذاكرة بتقدم السن فى النوع ، لا فى الكمية أو المقدار ، ويزداد كذلك مدى الذاكرة ، أى عدد الأشياء التى يدركها العقل أو يذكرها معاً ، من ثمانية أشياء فى سن الثانية عشرة ، إلى ثلاثة عشر شيئاً فى الرابعة عشرة.

التفكير :

يقوى التفكير المنطقى ، ويسمو الإدراك إلى مستوى الكليات ، ويصبح العقل قادراً على التجريد والتعميم ، واستعمال الرموز ، وتناول المجهول والمبهم ، والعام المجرد ، بعد أن كان مقصوراً — فى الدور السابق — على الخاص المحدود ، والمحسوس المعلوم ؛ ولهذا يقبل العقل فى هذا الدور قوانين العلوم ، ونظريات الرياضة البحتة ، ومبادىء الفلسفة والمنطق ، وتطورات التاريخ ، وتقدير الأدب ونقده .

الخيال :

يرتقى الخيال كذلك ؛ فيصير ابتكارياً (أو ابتداعياً) علمياً منظما ، بعد أن كان وسيلة للعب واللهو . ويندفع البالغ إلى التعبير عما يجيش بصدره ، فيؤلف القصص والروايات ، ويقرض الشعر.

الفن :

تظهر الميول الفنية للموسيقى والأدب والشعر - كل فى دوره . وقد وجد أن الفنون ، وتقدير جمال الطبيعة ، والرسم - تصل إلى نهايتها القصوى فى سن السادسة عشرة للبنين ، وفى الخامسة عشرة للبنات . وبذلك يأخذ الميل للموسيقى والتوقيع فى الظهور من سن الثانية عشرة ، ويزداد حتى الخامسة عشرة ، ثم يثبت على حاله فى الجنسين إلى سن التاسعة عشرة . أما الميل إلى كتابة القصص والروايات فقد وجد أنه يبدأ فى سن الثالثة عشرة عند الجنسين ، وقرض الشعر فى سن السابعة عشرة للبنات ، وبعد ذلك بسنة عند البنين .

الغرائز :

كل الغرائز التى كانت كامنة فى دور الطفولة تظهر الآن قوية . أما التى ظهرت بالفعل فتثبت وتستقر ، ثم تتعدل وتتطور بالإعلاء . ويصل البالغ إلى مستوى الغرائز الاجتماعية الكاملة بعد أن كانت تحت رحمة الغرائز والنزعات الفردية . وتتطور انفعالاته تبعا لتطور غرائزه . وكثيراً ما تؤثر الناحية الوجدانية فى الناحية العقلية تأثيراً بليغا ، خصوصا إذا وصل البالغ إلى مستوى العواطف التى تتملك قياده ، وتتصرف فيه كيف تشاء ، وتجعله يفكر ويدرك كل شيء فى ضوء ما تصبو إليه نفسه .

الناحية الاجتماعية :

تظهر غريزة التجمع والائتناس بكامل قوتها ، فيصادق الشاب كل من يجده فى وسطه - كبيراً كان أم صغيراً - بعد أن كان يصادق من هم فى سنه فقط ؛ فهو يتعلم من الكبار ، ويستفيد منهم . ويكسب عطفهم ، خصوصاً المتزوجين منهم ، ويتسلط على الصغار ، ويحنو عليهم ، فيشبع غرائز التسلط والخضوع والأبوة والاطلاع معاً .

وكذلك يتغير فكره من ناحية الوالدين وسلطتهم وتأثيرهم فيه ؛ فهو يتطور من حب الذات إلى حب الوالدين ، فالمدرسة ، فالوسط الضيق الذى

يعيش فيه ، وأخيراً إلى المجتمع الأكبر ، والعالم الذى كان يقرأ عنه ويتخيله . وقد وجد (ستانفورد بل) أن سلطة الأبوين تقل ابتداءاً من الثانية عشرة ، ثم تضعف تماماً فى الرابعة عشرة للبنات ، وفى الخامسة عشرة للبنين ، وتحل سلطة المدرسة محلها . ووجد (مولر) أن الأم تكون موضع الرعاية والحنو والعطف والتقدير والخوف ، ثم يأتى دور الوالد بعد ذلك فى سن الثانية عشرة ، ثم المدرسة فى السادسة عشرة . ويلوح لنا أن تأثير الأم يكون أقوى ما يمكن فى التاسعة ، وأضعف فى الحادية عشرة ، أما الأب ففى الثالثة عشرة ، والسادسة عشرة على الترتيب . أما (ستانلى هول) فوجد أن سلطة الآباء تكون أقوى ما يمكن فى سن الحادية عشرة (وهذه أصح نتيجة ، لأنها مأخوذة من إجابات ألفين من الطلبة والطالبات) .

الصداقة :

أما من ناحية الصداقة ، فتقدير البنات للبنات أقل بكثير من تقدير البنين للبنين ؛ ولذلك يندر أن تصادق البنت بنتاً أخرى صداقة تامة . وبالنسبة للبنات يكون التقدير والعطف نحو الكبار من جانب الصغار ، أما عند البنين فبالعكس .

التعاون فى العمل :

وهناك عامل كبير يدفع إلى المصادقة وهو التعاون ، ولذلك لا تتم الصداقة إلا بعد أن يتطور الطفل من طور الاستقلال الفردى فى العمل إلى التعاون التام مع الآخرين . وقد وجد (صمويل) أن تسعين فى المائة من الصغار يفضلون الاستقلال فى العمل واللعب فى السنة الرابعة الابتدائية حوالى الحادية عشرة ، ثم تهبط النسبة إلى ٤٠ حوالى الخامسة عشرة ، وبعدئذ تتراوح ما بين العشرين والثلاثين .

فهو ينتقل من الاستقلال التام – الذى كان يحافظ عليه دائماً وهو صغير – إلى الاشتراك والتعاون مع الغير فى العمل واللعب على السواء . وكذلك تتطور ألعابه من الألعاب الانفرادية – التى يكون أساسها المنافسة والمباهاة –

إلى ألعاب الجماعة المنظمة التى يكون أساسها التعاون وروح الجماعة ، وبذلك ينتقل من الأنانية البحتة إلى حب الجماعة .

احترام القوانين :

وتظهر هذه الناحية التهذيبية - احترام القوانين - فى تطور رأيه فى القوانين والأوامر ، والقيود العرفية ، فقد كان لا يفهمها ، ويتذمر منها وهو صغير ، فإذا به يبدأ قبولها فى سن الثانية عشرة حتى يصل إلى دور البلوغ فيكون قد فهم مشروعيتها ، وضرورة العمل بها . ولهذه المناسبة نذكر أن (فردريك) ذكر فى اختباره للتلاميذ عدة جرائم ، وطلب منهم وضع عقوبات لها ، فوجد أن الصغار كانوا يجعلون العقوبة فردية شخصية قاسية لا تتناسب مع الجرم ، أو بسيطة جداً لا تكفى لردع المجرم . أما فى سن الرابعة عشرة فقد أجاب أغلبهم بوجوب تسليم المجرمين للقضاء ، من غير إبداء أى رأى فى نوع العقوبة . وهذا دليل على فهمهم للقانون والهيئة القضائية المختصة .

المدرسة :

يقدر الصغار الصفات الطيبة فى المدرسين ، ويحبونهم من أجلها فى الخامسة عشرة ، وبعدئذ تتجه أنظارهم إلى الصفات الرديئة وعيوب المدرسين فيكرهونهم من أجلها كراهة شديدة ، قد تنقلب إلى نفور من المدرسة ذاتها .

عبادة البطولة :

يتخذ الطفل لنفسه بطلا - خيالياً كان أم حقيقياً - ، يجعله مثالا له يقلده ويحترمه ، ويتمنى لو يكون مثله فى المستقبل . ويتطور اختيار البطل ذاته من الوالدين إلى الأقارب ، إلى الأفراد المعاصرين البارزين ، ثم إلى أشخاص التاريخ والقصص والأساطير . وقد وجد (فردريك) أن الأولاد يتأثرون بالشجاعة وأعمال الفروسية أولا ، ثم الصلاح والتقوى والفضيلة . ووجد أن البنات يتخذن بطلاتهن من النساء الأجنبيات فى التاريخ . وقد وجدنا أن المدرس يكون بطلا ومصدراً للتقليد والإعجاب عند الجنسين حوالى الخامسة عشرة أيضاً .

التفكير فى المستقبل :

يستمد الطفل آراءه عن الوظائف وقيمتها المادية والأدبية من الوسط الذى يعيش فيه ، فيعتبر وظيفة أبيه أرقى وظيفة ، وعمله أرفع عمل ؛ ولذلك يكون أمله فى حياته المقبلة واختياره لنوع الوظيفة محدوداً ، ثم يتطور حتى يخرج عن البيئة ويختار لنفسه عملا يوافق ميوله ونزعاته ، بصرف النظر عن تأثير البيئة والمنزل والمدرسة . وقد وجد الدكتور (تيربر) - فى بحثه لهذا الموضوع - أن الأطفال فى سن العاشرة يختارون لأنفسهم مهنة واحدة - وهى فى الغالب حرفة وصناعة إذا كانوا فقراء ، ووظيفة إن كانوا متعلمين أو أغنياء . والكثير منهم يفضل مهنة الوالد ، ثم يطمع فى غيرها فى الثانية عشرة ، ثم يميل إلى الأعمال الحرة ، وعلى الأخص التجارة فى الثالثة عشرة .

الناحية الوجدانية :

تكون الانفعالات فى هذا الدور قوية ، ثائرة غير مستقرة ، فى بعض الأحيان ، ثم تهدأ وتخبو فى البعض الآخر من غير ما سبب مباشر مقبول ، وهذا فى ذاته يعلل التقلب فى المبادىء ، والتحول فى الأفكار ، والتناقض الكبير فى التفكير فى المستقبل ، وشعور البالغ نحو الحياة المقبلة والمعترك الذى سيدخله عما قريب ؛ فقد ينشرح صدره ، ويؤمل الآمال الكبار فترة من الزمن ، ثم يجابهه الوجه الأسود من الحياة ، فلا يتجه نظره إلى غير سيئات المجتمع ، وظلم الزمان وقسوته ؛ فيجنح إلى الهرب من المنزل أو المدرسة أو البيئة كلها ، والمهاجرة إلى بلاد بعيدة ، وخصوصاً إن كان رقيق الإحساس ، دقيق العاطفة ، من الصنف الذى يعد نفسه أرقى من زملائه ، ويقنط من الوصول إلى الشهرة والمجد الذى تتطلبه نفسه الطامحة ، فهو يحاول المهاجرة فى الخامسة عشرة ، ليشبع شهوة الاطلاع والمعرفة ، وليجد الغنى والثروة فى المخاطرة والجهاد ، ويبنى المستقبل على الآمال الكبار ، ويشعر بعظمة المستقبل فى السادسة عشرة ، إلى أن تتبدد آماله ، ويدرك حقيقة الحياة ، وقسوة المجتمع ، فينزع إلى الانتحار

لأقل سبب . ويحسن أن نذكر هنا فارقاً جنسياً هاما بين البنين والبنات يفسر - إلى حد ما - اختلافهما فى العقلية والنزعة فى هذه السن ؛ فالبنات يملن إلى الهرب من المنزل فى الثالثة عشرة (أى قبل البلوغ بعام أو عامين) . وقد تتطور هذه النزعة إلى الخروج على النظام المنزلى والمجتمع وتقاليده ، لأنهن لا يجدن فى المنزل ما يشبع رغباتهن الثائرة ، ويعطيهن من الحرية ما أفقدهن إياه ضغط الوالدين وشدتهم ، ويتملكهن اليأس فيفكرن فى الانتحار ، أو يحاولنه بالفعل . ولكن عند السابعة عشرة يهدأن تماما ، وتزدهر لهن الحياة ويؤملن الخير فى الحياة الزوجية ، أو العمل الحر (فى البلاد الأجنبية) . على أن النزعة إلى الهرب أو المهاجرة قد ترجع - كما يقول كلاين - إلى عوامل أخرى ، كالرغبة فى الاتصال بالعالم الخارجى ودراسة الطبيعة وبنى الإنسان ، والميل إلى العصيان الطبيعى ضد كل افتيات على الحرية ، ثم الفقر والضعة وسوء الحال ، والتذمر من طرق التعليم المدرسية غير الطبيعية ، وفساد الخلق . على أن الرغبة عند كثير منهم قد تكون مجرد تقدير للذات والرغبة فى تكوين أسرة جديدة يكون كل منهم سيدها .

ومن واجب المربى فى هذا الدور ؛ أن يكون صديقاً ناصحاً شفيقاً ، وموضع السر الأمين عليه ، وأن يعامل البالغ معاملته لصديقه ؛ لأنه فى حاجة إلى الشفقة ، وإلى من يبثه شكواه ، ويأتمنه على سره . ويفهمه تمام الفهم . ولما كان هذا الدور - كما يقول (كلاباريد) - هو دور العواطف الكاملة المكونة للشخصية الطيبة والخلق السيء ، كان من السهل على المربى أن يخلق فيمن يربيه شخصية محبوبة . وخلقاً حسناً يجعله فرداً صالحاً للمجتمع - بدلا من أن يتركه ينقلب إلى شاب متمرد خيالى لا يرضيه شىء فى الوجود .

الناحية الأخلاقية :

هذا الدور هو - على الخصوص - دور التردد ، وثورة النفس ، والحيرة فى معرفة المبادىء الأخلاقية الحقة ، ونقد ما تعلمه البالغ فى الصغر ، عن طريق تقليد الوالدين أو التلقين فى المدرسة ؛ ولذلك يكون شديد النقد لنفسه ،

يستقبح ما يراه فاسدا فى المجتمع وفى نفسه هو ، ويغلو فى الاستقباح ، أو يقدر الفضائل ويبالغ فى تقديرها ؛ ولذلك يصح تلقينه المبادىء الأخلاقية المعقولة العملية عن طريق الإقناع والمحاولة بالتى هى أحسن - بدلا من التحدث عن النظريات والمثل العليا التى يستحيل الوصول إليها .

ولكن ، كما أن هذا الدور دور المبادىء الأخلاقية ، كذلك يكون دور الإجرام ؛ إذ تظهر فيه النزعات الإجرامية الموروثة ، التى تجد فى الكتب الساقطة والمؤلفات الغرامية الغذاء الكافى لتنميتها ، خصوصاً فيمن فيهم استعداد طبيعى للإجرام .

ولا جدال فى أن هناك نزعة طبيعية للكذب ، وتغيير الحقائق والوقائع ، أساسها - فى الطفولة - تصور الأطفال وقوة تخيلهم لأمور لا يجدونها فى حياتهم الحقيقية . والاختلاق فى حد ذاته يحدث عند الطفل نشوة كنشوة الخمر عند البالغين الذين يشربونها ، ثم الرغبة فى التضليل فى ألعاب الاختفاء . وهذا كله كذب برىء لا يصح التشديد فى العقاب عليه ، أما الكذب الذى يقصد به تجنب العقاب - كذنب ارتكب ، أو الخروج من مأزق حرج ، أو إخفاء الضعف والرذيلة - فيظهر متأخراً . ويزيده قوة وشدة التشديد فى العقاب على الهفوات الصغيرة غير المقصودة . ويجب أن يراعى أن الصدق - عند الأطفال كما هو عند المتوحشين - أساسه العطف ، كما أن الكذب أساسه الخوف والكراهة ؛ فالطفل لا يكذب أبداً على من يحبه ، فهو يصدق الصديق ويكذب على العدو . وكذلك كل العادات السيئة توصل إلى الكذب والتخفى ثم السرقة ، وتظهر هذه بشكل فظيع فيمن عندهم استعداد طبيعى للإجرام . وهناك نوع شريف من الكذب لا يجب أن نخلطه بغيره ، وهو الكذب الذى يكون أساسه التضحية لإنقاذ شخص آخر ، أو للمحافظة على شعوره ، ككذب الطبيب على المريض إذا كان مصاباً بداء عضال حتى لا يقتله الوهم قبل أن يقتله المرض . وعند البنات العصبيات نوع من الكذب ، أساسه الأنانية وحب الظهور ، وجذب الانتباه ؛ فهن يجدن فى تغيير الحقائق . واختلاق

الحكايات - التى، يكون لهن دور كبير فيها - خير وسيلة لإشباع هذه النزعة. ولا ننسى هنا الفارق الجنسى فى الكذب بين البنات والبنين؛ فالبنون أكثر ثباتاً فى الكذب، وأكبر قدرة على الاستمرار فيه، وعدم الاعتراف بالجريمة.

وقد تتطور غريزة الائتناس عند بعض البنين إلى نزعة للتستر وتأليف الجمعيات السرية، وعقد المجتمعات فى أماكن مستورة، يرتبون فيها أعمالا تظهر لهم شريفة القصد، ثم تتطور إلى جرائم بسيطة، يرتكبونها أولا بقصد إيذاء من يعاكسهم، وهذه تتطور بدورها إلى جرائم كبرى. وكذلك تتطور نوادى الألعاب الرياضية إلى بؤر تمارس فيها الأفعال الجنسية الشاذة.

وقد وجد (شلدون) أن النزعة لتأليف الجمعيات عند الأطفال تبدأ من الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة، خصوصاً بين البنين. ومهمة الإصلاح تكون أصعب ما يمكن من الثالثة عشرة إلى السادسة عشرة؛ فالأطفال الذين يجرمون وهم ضحايا الظروف السيئة يحتاجون إلى الشفقة والعلاج بدلا من العقاب.

حب الأطفال :

يظهر البنون - فى مبدأ هذا الدور - رغبة فجائية قوية فى تجميل أنفسهم، والعناية بلباسهم لمجرد لفت نظر البنات. أما البنات فيجاهدن بدورهن فى إظهار عدم الاهتمام. وهذا المسلك بطبيعته يؤدى إلى انفصال الجنسين مدة، ينصرف فيها كل فريق إلى دراسة العالم والتفكير فى المستقبل، وبعدئذ يميل كل جنس بطبيعته إلى الاتصال بالجنس الآخر.

الفنون الجميلة :

يظهر الميل للفنون الجميلة قوياً فى هذا الدور لمن عندهم استعداد طبيعى، ولكنه فى الغالب لا يتعدى التقدير والإعجاب والاستمتاع. أما قوة التعبير الفنى والإخراج فلا تظهر إلا فى النوابغ - ولو أن التعبير يكون فى الواقع أنقى وأصدق وأقرب إلى الطبيعة؛ لتجرده من المحسنات اللفظية؛ فالبالغ يعبر

كما يشعر ويتأثر – خصوصاً فى الشعر . ولا يقصد البالغ من الأعمال الفنية التى يقوم بها شيئاً سوى أن « يتمتع بها وحده » . أما جمال الطبيعة فالنزعة فى تقديره وجدانية و «ميثولوجية» خيالية ، أكثر منها علمية أو « ميتافيزيقية » فلسفية محضة .

الدين ونزعة التدين :

يتطور الاعتقاد فى الدين وحقائقه وقواعده وفروضه ، من مجرد شعور – خال من التفكير والتعليل ، وعقيدة مقبولة عن إيمان وتسليم لا عن اقتناع ، وقيام بالفروض والعبادات من غير أدنى فهم لحكمتها ومعناها – إلى استعراض ونقد وتفكير دقيق ؛ فيفحص البالغ كل ماتلقنه من المبادئ والعقائد الدينية فى ضوء ما تعلمه وما أوصله إليه فكره . ويكون الشك أساس البحث ، فإما أن يقتنع بما تعلمه ويصل إلى فكرة دينية أو فلسفية ، أو دين آخر يرضيه ويقنعه ، وإما أن يضل وينكر الأديان كلها ، ويصير ملحداً أو طبيعياً بحتا ، إذا لم يجد فيما تعلمه فى المنزل والمدرسة والوسط الذى يعيش فيه من روح الدين ما يشبع نفسه الثائرة ، ويقنع عقله المتشكك ؛ ولذلك يعتبر هذا الدور دور الانقلاب الدينى ، يلقن فيه اليهود وبعض الطوائف الأخرى أبناءهم أسرار الدين المحجوبة ، ويصير الصبى المسلم فيه مكلفا اتباع قواعد الدين ، وإلا وجب عليه الحد الشرعى الذى يجرى على الكبار . وقد وجد (ستانلى هول) من أبحاثه التى أجراها على ١٣٥٠ ولد و ٦٠٠ بنت أن النزعة الدينية تبدأ عند البنات فى الحادية عشرة ، وتصل إلى حدها الأقصى – ممثلة فى الاعتقاد الراسخ أو التشكك الفظيع – فى الرابعة عشرة ، ثم تهبط وتفتر إلى السادسة عشرة ، وبعدئذ تأخذ فى الثبات والاستقرار . أما فى البنين فتزداد هذه النزعة بالتدريج من الثالثة عشرة إلى السادسة عشرة ، وبعدئذ تأخذ فى الهبوط تدريجياً إلى سن العشرين .

ومن الواجب أن يحاط البالغ بجو دينى صحيح ، يتعلم فيه أسرار القرآن ، ويتفهم فيه حِكَمَ الإسلام ، فى الوقت الذى يستطيع فيه عقله أن يهضم مايدركه

ويتعقله ، بدلا من تحفيظه القرآن عن ظهر قلب ، وحمله على القيام بالعبادات وهو صغير فى المدارس الابتدائية ، ثم منع ذلك كله فى المدارس الثانوية وهو فى دور البلوغ ، حيث يكون فى أشد الحاجة إلى من يهديه سبيل الدين ، وينير له الطريق .

التربيـــة

التربية البدنية :

من الواجب أن يترك المجال فسيحاً أمام البالغ ليشترك فى الألعاب التعاونية — الجمعية المنظمة — ، كالكرة والتنس حسب اختياره ، وألا يجبر على تعلم لغة خاصة أو القيام بالتمارين الرياضية الإجبارية (الجمباز) التى تعلم بالطريقة العسكرية . ويحسن أن يشترك اشتراكا فعلياً فى إدارة الفرق التى يكون ملحقاً بها ، بحيث يقع عليه جزء من المسئولية . والكشافة هى خير ما يحقق هذا الغرض .

أما فى سنة الأزمة التى تسبق البلوغ مباشرة فيجب ألا يكلف أى عمل رياضى يكون مجهداً أو شاقاً ، وأن يعطى أكبر قسط من الراحة يقضيه فى الهواء الطلق والشمس ، ولا بأس من أن يستبدل بالألعاب الرياضية الرحلات التى لا تحتاج إلى مجهود عضلى كبير .

التربية العقلية :

ينتظر من البالغ الذى تعلم تعليما نظامياً أن يجيد القراءة والكتابة ، وأن يكون قد اطلع على عشرات من الكتب النافعة ، وعرف مبادىء لغة أجنبية ، واشترك فى عدة ألعاب منظمة ، وألم بأصول بعض الحرف والصناعات ، وانضم إلى الغرف والجمعيات الصالحة ، وأخذ بطرف من الفنون الجميلة : من رسم وموسيقى ، ونهل من بحر الأدب ، وعرف شيئاً عن بعض مشهورى الأدباء المعاصرين أولا ، ثم الغابرين ثانياً ، واطلع على مؤلفاتهم بنفسه ، وأن

يكون قد كتب وألف ، ونظم الشعر بنفسه وبأسلوبه وبروحه الخاصة ـ من غير تقليد ولا تلقين أو إملاء . ويجب ألا يكون أساس تعليمه الحفظ والتكرار والذاكرة الصماء ، أو مجرد التقليد ، كما كان الأمر فى الدور السابق ، بل يجب أن يُلجأ فى تعليمه إلى التشويق وتفتيح الذهن ، والحث على الاطلاع الشخصى ، والبحث المستقل ، واستخدام العقل ، والاستدلال والقياس والاستنباط المنطقى ، وأن يخصص الجزء الأكبر من وقته للسفر والرحلات والاطلاع الشخصى .

أما نظام المدرسة فيجب أن يكون مرناً لا يُشعره بالشدة أو الضغط . وكذلك يجب أن يقلل القائمون بتعليمه من الأوامر والتنبيهات المشددة التى تصطدم حتما مع اعتدائه بنفسه وشعوره بشخصيته .

نكرر هنا أنه لا يصح أن يكلف البالغ عملا فنيا دقيقا ـ خصوصا فى الرسم ـ واستعمال الأجهزة فى العلوم والكيمياء .

التربية الخلقية :

عند ما يصل البالغ إلى هذا الدور ـ بعد أن أطلقت له الحرية كاملة فى الأدوار السابقة ـ يكون قد نفس عن نفسه ـ على رأى (ستانلى هول) ـ ، وأشبع كل نزعاته وميوله الغريزية الضارة والطيبة على السواء ، ولم يبق هناك شىء كامن فى نفسه يريد أن يخرج ليشبع ، أو رغبة تريد أن تتحقق بطريقة لاشعورية ـ يصبح صالحاً لتلقى المبادىء الأخلاقية العالية ؛ فمن الواجب أن تلقن له هذه المبادىء باعتبارها وسائل لتكميل الشخصية ، لا مجرد مثل عليا نظرية ليس فى مقدور أحد أن يصل إليها . وكذلك يشترط ألا تكون الأمثلة التى تضرب للتدليل على فساد الخلق ـ فى طائفة معينة أو ناحية خاصة ـ أمثلة شخصية ، ولا يشار إلى العيوب الموجودة فى الشباب عامة ، وفى هذا البالغ خاصة ، كالطريقة التى يستخدمها الآن الوعاظ ، والمرشدون ، والخطباء ، والاجتماعيون ، لأن هذه من شأنها إثارة الحفيظة فى نفوس الشباب .

ويجب أن يعطى شيئاً كبيراً من الحرية والاستقلال فى التصرف ليجرب نفسه ويختبر إرادته ، وأن يقف المربى عن كثب مستعداً لمد يد المساعدة لا يد التعنيف والتقريع . ومما لا شك فيه أن التقييد والقمع والتسلط على البالغين فى هذا الدور ، واستخدام الوسائل البدنية للتأديب ، تضر ضرراً بليغاً ، وتحفز البالغ إلى العبث بالقوانين ، وارتكاب كل أنواع الموبقات ، إن لم يكن جهراً فسراً ، وإن لم يكن فى هذه السن ففيما بعد ، عندما تطلق له الحرية . وأحسن من هذا كله أن تعلى تصرفاته الغريزية إلى مستوى راق ، يقوم فيه بكل عمل تدفعه إليه نزعاته بطريقة تجعله موافقاً لمقتضيات البيئة ، نافعاً لها .

التربية الصناعية :

دور البلوغ هو العصر الذهبى لاكتساب المهارة الحركية والفنية الدقيقة ، أو ـ على الأقل ـ هو الدور الصالح لبذر بذور الضمير ، والميل للعمل الحر عن طريق الحرف والصناعات . فما من إنسان فى الفترات الهادئة فى هذا الدور ، إلا يميل إلى حرفة أو صناعة يتسلى بها فى أوقات فراغه ، فإذا أتقنها أصبحت عملا جدياً ، إن أوفرت له الوسائل والأدوات اللازمة . ونحن فى هذا الزمن ـ الذى أصبح لا مفر فيه من توجيه تيار التعليم والمتعلمين إلى الناحية العملية ـ أحوج ما نكون إلى تشجيع الحرف والصناعات فى جميع المدارس ، حتى يشعر المتعلمون ـ على الأقل ـ بأن فى الحياة شيئا أهم من الكتب والاستظهار من غير فهم ، وأن دائرة الصناعة مفتوحة لهم إن شاءوا الدخول من الآن ، وليست وقفا على الطبقة المتواضعة ـ طبقة العمال والصناع .

الفصل الثاني عشر

العقل الفردى والعقل الجمعى

معناهما :

يراد بالعقل الفردى حالة الفرد ، النفسية المتأثرة بميول، ورغبات ، وعوامل شخصية لا علاقة لها بمجتمع ما .

ويراد بالعقل الجمعى حالة الفرد النفسية المتأثرة بميول ، ورغبات ، أو عوامل اجتماعية .

وإننا لو بحثنا فى الغرائز ، والميول ، والأعمال الإنسانية المختلفة ، لوجدناها فى الغالب خاضعة لعوامل اجتماعية ؛ إذ لم يذكر لنا التاريخ أن فرداً من الأفراد عاش وحده ، وقضى حياته بمفرده ، فمثل هذا الفرد لا وجود له إلا فى بطون الكتب الروائية ، أو فى خيال الفلاسفة ، كما هى الحال فى (روبنصن كروزو) ، وحى بن يقظان . وهذا هو معنى قولهم « إن الانسان مدنى بالطبع » ، أى أنه يميل بطبعه إلى المعيشة فى مجتمع ، ولذا لا يمكن أن يكون للعقل الفردى - بالمعنى السابق - وجود فى الخارج .

على أننا إذا تسامحنا قليلا ، وفهمنا من معنى العقل الفردى ذلك العقل الذى يفكر وحده ، ويعمل بعيداً عن المجتمع ، تسنى لنا أن نعترف بوجوده وظهور آثاره فى أحوال نادرة ؛ كما فى حالة الفيلسوف الذى ينغمس فى أفكاره الفلسفية ، ويقضى بعض سويعات فى التفكير العميق بعيداً عن المجتمع ، معتكفا فى عقر داره ، لا أثر للتقليدات والآراء الاجتماعية فى نفسه . وكما فى حالة الأنانى الذى يقصر فكره ووجدانه ، وحركاته وسكناته ، على ملذاته وحاجاته الشخصية ، دون أن يعير المجتمع الذى يعيش فيه جانبا من التفاته وعنايته .

وكما فى حالة الطفل الصغير الذى لم يعرف بعد معنى المجتمع ، ولم يظهر للغرائز الاجتماعية أثر فى نفسه ، بل لا يزال غارقاً فى أحلامه لا يفكر إلا فى نفسه ، ولا يرى إلا شخصيته التى يجب إرضاؤها بجميع الوسائل .

إن عقل كل من هؤلاء وأمثالهم أشبه شىء بالعقل الفردى الذى يصل تأثير المجتمع فيه إلى أقل درجة ممكنة .

ولكن من البين أن عقل كل منهم متأثر بالمجتمع ، ولو لم يشعر ؛ فالفيلسوف أو الأنانى يفكر بعقله الذى هو نتيجة تجاربه الماضية ، ولم تكن تجاربه الماضية بمعزل عن أبناء جنسه . والطفل يعمل متأثراً بالبيئة التى يعيش فيها دون أن يشعر بذلك ، ومن مكونات البيئة أبوه وأمه وأقاربه الذين يقومون بأعمال مختلفة ، ويتفاهمون بعبارات متنوعة لا مفر من أن يتأثر بها إلى حد ما .

العقل الفردى :

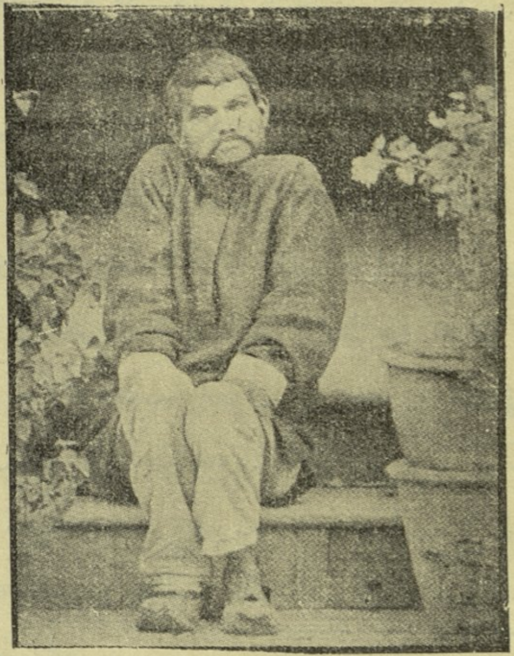
ولكن لنفرض أن شخصاً وجد وحده ؛ بان ألقته أمه فى واد ، وتركته بمعزل عن جهات الأرض المعمورة ، ولم يكن من نصيبه أن « يلتقطه بعض السيارة » ، أو يختلط بأحد من بنى الانسان ، فماذا يكون شأنه ؟

هنا يذهب الفلاسفة مذاهب شتى ؛ فمن قائل : إنه يهتدى بعقله — بعد أن يكبر ويقوى عوده — إلى ما اهتدى إليه آباؤه وأجداده من قبل ؛ من الانتفاع بخيرات الأرض ، والسيطرة على ضعاف الحيوانات ، والاستدلال بعجائب المخلوقات على حياة الخالق وقدرته ، واستحقاقه لأن يعبد ، فيعبده ويقدره حق قدره .

ولكن الرأى الذى عليه معظم علماء هذا العصر أن حياة مثل هذا الشخص تصير فى يد القضاء ؛ فلا يعلم مصيره إلا الله تعالى ، وأن حياته مع ذلك تكون متوقفة على استعداده الوراثى من ناحية ، وعلى البيئة التى يسكنها من ناحية أخرى . وأقرب مثال لذلك هو « ولد الذئب » الذى عثر عليه بعض السائحين فى إحدى غابات الهند .

ولد الذئب :

اختطفت الذئاب هذا الولد مع غيره ، وحملته إلى مأواها ، وكان من حسن حظه أن أبقت عليه الذئاب رأفة به ، فعاش بينها . ولما عثر عليه وحمل إلى المعمورة لوحظت عليه صفات غريبة ، هي إلى صفات الذئاب أقرب ، وقد بذل المربون جهدهم فى تربيته ولكنهم لم يفلحوا . ولم يزل يصارع الحياة الاجتماعية وتصارعه حتى قضى نحبه ، بعد أن بلغ نحو الثلاثين من عمره . (شكل ١٤) .



شكل (١٤) ابن الذئب

العقل الجمعى :

مما تقدم ترى أنه ليس هناك من مسوغ لضياع الوقت والمجهود سدى فى فرض الفروض ، وتخيل غير الواقع فى الكلام على العقل الفردى ؛ فالواجب أن نفرغ للعقل الجمعى ، ونعرف شيئاً عن صفاته .

أقول من الواجب أن نعرف مقدار تأثر العقل الإنسانى بالمجتمع الذى

يعيش فيه ؛ فالإنسان فى العادة عضو من أعضاء مجتمع ، صغر ذلك المجتمع أم عظم . وقد يكون عضواً من أعضاء هيئات متعددة كالأسرة أو الطائفة التى تجمعها رابطة المهنة أو الدين أو الوطنية الخاصة أو العامة . وكثيراً ما يكون أحد الحاضرين فى اجتماع عام عقد لغرض خاص ظاهر أو خفى ؛ فطالما كان عضواً من أعضاء إحدى هذه الهيئات فهو - ولا محالة - متأثر بها خاضع لأنظمتها .

ولقد كان من الشائع بين الناس أن الفرد الذى يعمل فى مجتمع يكون أقرب إلى الخطأ منه إلى الصواب ، مهما كان نوع هذا المجتمع ، ومهما بلغت منزلة أفراده فى العلم والمعرفة . ولكن التجارب قد برهنت على أن هذا القول نصف الحق لا الحق كله ، وأن الرأى فى ذلك هو ما لخصه (جوستاف لى بون) فى قوله : « إنه مهما كانت منزلة الأفراد الذين يكونون مجتمعاً من المجتمعات ، ومهما بلغوا من التشابه بعضهم لبعض ، ومهما اختلفوا من حيث الميول ومقدار الذكاء ، والمهنة ونظام الحياة ، فإن اجتماعهم معاً يمنحهم عقلا جمعياً يجعلهم يفكرون ويشعرون ويعملون ، بطريقة مخالفة لطريقة تفكيرهم وشعورهم وعملهم لو كان بعضهم بمعزل عن بعض » ، فهم فى هذه الحالة يكونون خاضعين لعوامل اجتماعية ، أهمها غريزتا الاجتماع والمحاكاة ؛ فالأولى تلم شعثهم ، وتجمع متفرقهم ، والثانية تحملهم على تقليد بعضهم لبعض فى الأفكار والوجدان والأعمال ؛ فللمشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد آثار كبيرة فى العقل الجمعى .

ويضاف إلى هاتين الغريزتين عامل ثالث يسميه لى بون « الشعور بالقوة » الذى يحس به الفرد حين انضمامه إلى مجتمع أو طائفة .

وقد يكون لوجود الفرد فى مجتمع ضرر ينشأ عن عدم قدرته على ضبط نفسه والتغلب على وجدانه ، ولا سيما فى حالة الذعر والاضطراب والخطر العام . وقد ينشأ عن اندماج شخصيته فى شخصية المجتمع أنه لا يشعر بالمسئولية بل يلقيها على عاتق المجتمع ؛ وهذا هو السبب فى أن كثيراً من المجتمعات غير المنظمة

تصل إلى نتائج مبتورة ، ينقصها الفكر والروية وبعد النظر ؛ لأن الأفراد فى مثل هذه المجتمعات يطلقون العنان لانفعالاتهم ، وعواطفهم ، ونزعاتهم الخاصة فتحجب هذه عقولهم ، وتجعلهم عرضة للخطأ ، ولاضرر عليهم فى ذلك مادامت المسئولية ملقاة على المجتمع الذى لا وجود له إلا فى شخصيات الأفراد .

هذا ونحوه هو ما يحصل فى المجتمعات الساذجة ، التى لا تزال متأخرة فى الحضارة .

أما إذا تقدم المجتمع ، وتقيد بقوانين ومبادىء ، وتوفرت لديه وسائل النقل ، واشتدت الرابطة بين أفراده كما هى الحال فى الأمم الراقية ، فإن الحال تتبدل ؛ إذ أن كل أمة تكون خاضعة لتقاليد واعتقادات ومبادىء يرثها الخلف عن السلف ، ويحتفظون بها ، ويتخذونها أساسا لبناء جديد ، وسلما للوصول إلى غاية أسمى ومنزلة أعلى .

ومن الممكن اعتبار هذه التقاليد ، والاعتقادات ، والمبادىء وغيرها - عناصر مكونة لعقل الأمة أو العقل الجمعى لكل فرد ، إذ أن آثارها تظهر فى كل فرد باعتباره عضواً فى المجتمع ، أو فرداً من أفراد الأمة .

الوراثة الاجتماعية :

والفرد يرث عن الأمة هذه التقاليد بطريق الوراثة الاجتماعية ، أى بالمحاكاة التى يقول عنها مكدوجل « إنها ليست هى القوة التى تحتفظ بحياة المجتمع فحسب ، ولكنها أيضا عامل أساسى لكل تقدم اجتماعى » ، فالوراثة الاجتماعية بالتقليد ضرورية لبقاء المجتمع وتقدمه .

وبقاء المجتمع وتقدمه المطرد يدعوانه إلى الشعور بوجود ذاتى ، ويحملانه على الاتصال بغيره من المجتمعات لاتخاذ التدابير اللازمة ضدها ، لئلا تتعدى على وجوده الذاتى .

وهذه الصلة قد تكون صلة تعاون أو نزاع ، من شأنها أن تؤدى إلى ازدياد شعور المجتمع بوجوده الذاتى ، وتنمية عاطفة احترام النفس ، وتوسيع دائرة المجتمع نفسه .

وعلى مر الزمن يضطر المجتمع إلى تنظيم شئونه ، فتنشا طوائف ومجتمعات وطبقات جزئية فى قلب المجتمع الكلى ، يتخصص كل لعمل أو مهنة خاصة ، ويخضع لقوانين تنظم شئونه وتحدد علاقته بغيره ، وعلاقه كل فرد من أفراده بغيره وبالمجتمع الذى ينتمى إليه .

وبانضمام الأفراد إلى طائفة أو مجتمع منظم خاضع لقوانين يسعى لغايات محدودة ـ يتكون فى نفس كل منهم مايسمى « روح الجماعة » ، الذى يحمله على الإخلاص والولاء لمجتمعه الخاص ، ومساعدته مساعدة جدية متواصلة ، للحصول على الغرض أو الأغراض التى يسعى اليها .

آثار روح الجماعة :

ومتى وجد هذا الروح ونما ، وتمكن من نفوس الأفراد ، ترتب عليه نتائج خطيرة هى : —

(١) ارتفاع المستوى العقلى بين الأفراد ، وذلك يرجع إلى عدة أسباب منها : —

١ — أن إخلاص الأفراد للمجتمع يؤدى إلى تضحية اللذات والميول الشخصية فى سبيل تربية المجتمع ، وبذلك لا يكون أثر للآراء الفردية المرضية للأشخاص باعتبارهم أفراداً ، وتظهر الآراء القيمة التى من شأنها ارتفاع منزلة المجتمع .

٢ — أن النظام العام للمجتمع يقضى بإلقاء المسئوليات الكبرى على عواتق أشخاص برهنوا على كفايتهم ومقدرتهم على القيام بها ، وهؤلاء يكونون لجاناً أو جماعات صغرى ، يشعر كل فرد منها بالمسئولية الملقاة على كاهله ، ويسعى فى سبيل نصرة الجماعة التى ينتمى إليها ، ورفع شأنها ، وتحسين سمعتها ؛ وبذلك يتفرغ الأفراد الباقون لأعمال المجتمع الخاصة ، فيعظم شأنها ويعلو قدرها .

(ب) ارتفاع المستوى الخلقى بين الأفراد ؛ وهذا لأن السيطرة الخلقية

تنتقل من الفرد إلى المجتمع ، ويصبح كل شخص رقيباً ومراقَباً فى آن واحد ، ولأن سلوك الرؤساء الحسن يصير مثلا أعلى لغيرهم من الأفراد .

(ح) بث روح وجدانية فى كل فرد تجعله يشعر بشىء من الاطمئنان والارتياح ، لكونه عضواً من أعضاء جماعة خاصة ، تعمل على راحته وإعلاء شأنه . وهذه الروح الوجدانية عنصر أساسى لتقوية شخصيته ، وتشجيعه على العمل لمصلحة تلك الجماعة . وإنما يأتى ذلك الاطمئنان من إرضاء الغريزة الاجتماعية ، وشعور الفرد بأنه يعمل تحت حماية المجتمع ورعايته ، ويتمتع بمعاونته ومزاياه .

(ى) ارتفاع شأن الأمة بأسرها ؛ ذلك لأنه متى وجدت جماعات من هذا النوع الذى وصفنا ، وقويت كل جماعة بقوة أفرادها ، فإن الأمة ولا محالة تقوى بأسرها ؛ لأن قوتها مستمدة من قوة الجماعات الجزئية المكونة لها . ولكن هذا مشروط بألا يزيد نمو بعض الجماعات الفرعية على الحد المعقول ، وبألا تصبح حياتها معقدة بحيث لا يمكن ضبطها ، فلو حصل ذلك وصارت روح الجماعة أقوى نسبياً فى بعض الطوائف ، أدى ذلك إلى ضعف تلك الروح بالنسبة للمجتمع العام ـ أى الأمة .

ومن هذا كله تعلم أن لمعيشة الإنسان فى مجتمع منظم فوائد مادية ومعنوية لا يمكن إنكارها ، إذ أنه ما دام الإنسان مدنياً بالطبع ، فإن قواه الجسمية ، ومقدرته العقلية ، وشخصيته الخلقية ، لا تنمو ولا تظهر آثارها إلا بالحياة فى مجتمع .

ولا خطر من ذلك على الحرية الفردية التى يجب أن تتوفر لكل فرد إلى حد ما ، إذ أن الحرية المطلقة لا يمكن أن تكون ؛ فالفرد مضطر لأن يتنازل عن جزء من حريته فى ناحية ، ليسترد ما فقده من ناحية أخرى ، وليكون لدى غيره من الأفراد فرصة للتمتع بقسط من الحرية مساو لقسطه .

الفصل الثالث عشر

المامة بالتحليل النفسى

الغرض من التحليل النفسى :

الغرض من التحليل النفسى هو الوصول إلى مكونات العقل الباطن ، وإخراجها إلى العقل اليقظ أو الظاهر ، ليخف ضغطها على النفس ، ويتخلص المريض من أمراضه العقلية .

العقل الباطن :

وبيان ذلك أن (فرويد) وأتباعه يقولون : إن العقل الباطن يتكون من رغبات ، وكتل رغبات شخصية ، مدفونة مكبوتة ، مستودعة فى أعماق النفس ، من عهد الصغر ، ومن ذكريات ماضية أرغمت على الانتقال من الناحية الشعورية إلى الناحية اللاشعورية ، والإيواء إلى حظيرة العقل الباطن ؛ لأنها لا تلائم الحياة الاجتماعية ، ولا توافق آداب المجتمع .

ومعنى ذلك ـ بإيجاز ـ أن الإنسان يولد مزوداً برغبات شخصية تجتمع حول غرائز حب البقاء والسيطرة والنزوع الجنسى . ولكن هذه الرغبات لا يمكن تحقيقها بحكم البيئة والتقاليد الاجتماعية ، فتبقى مغلوبة على أمرها ، محجوبة عن الظهور . وعلى مر الزمان تنضم إليها رغبات أخرى لا تتحقق ، فيتكون فى العقل الباطن عقد ، أو كتل من الرغبات المكبوتة ، كل منها مكون من رغبات متشابهة . ويظل الكل كامناً فى غياهب السجن (اللاشعور) ، ولكنها تنتهز أية فرصة لمحاولة تحطيم أبواب السجن ، والخروج من عالم الخفاء إلى عالم الظهور ، فلا تتمكن من ذلك ، لأن هناك رقيباً يمنعها من الخروج ، وهذا الرقيب هو القانون الاجتماعى ، أو رغبة الإنسان فى العيش فى بيئته ، عيشة ملاينة وسلام .

دلائل الرغبات المكبوتة :

فإذا قويت هذه الرغبات ، ولم تجد لها منفذاً مطلقاً تغلبت على الرقيب وخرجت قهراً عنه ، وتخلصت من القيود والأغلال ، وحطمت كل ما يقوم فى وجهها ؛ ومن هذه الحال تظهر على المرء أعراض الجنون ، أو المرض العصبى ، أو الأعمال الشاذة .

ولكنها إذا وجدت لها منفذاً ـ ولو بالاحتيال على الرقيب ـ سعت فى الخروج بالتحايل رأفة بكيان السجن ، (العقل الباطن) ، ورغبة فى الاتصال بالعقل الظاهر ، والعيش معه عيشة وئام . واحتيالها على الرقيب يشتد وينجح فى أوقات ضعفه أو غفلته عن الرقابة وقتياً ، أى حينما يخف ضغط العقل اليقظ ؛ كما فى حالة النوم ، والتنويم ، والمرض ، فحينئذ تلبس هذه الرغبات غير ملابسها ، وتتنكر أمام الرقيب ، وتدعى شخصيات غير شخصياتها ، وتخرج إلى العقل اليقظ بأزياء أخرى ، كما هى الحال فى الأحلام الرمزية ، والخبل ، والوهم ، وانقسام الشخصية ، وقد تظهر كما هى ، غير مشوهة فى أثناء التنويم المغناطيسى . وتظهر آثار اللاشعور فى الشعور أيضاً بالنسيان ، وغلطات القلم وهفوات اللسان ، والأعمال الشاذة ، والهفوات الاجتماعية ، والخوف من الظلمة أو صغار الحيوانات .

النسيان وهفوات القلم واللسان :

ففى كثير من الأحيان قد يريد الإنسان أن يعمل عملا ، كوضع خطاب فى صندوق البريد ، فينسى ـ مع سبق عزيمة صادقة على إرسال الخطاب . وقد تريد أن تكتب اسم شخص فتكتب اسم آخر ، أو كلمة فتكتب غيرها فيتغير المعنى ؛ وقد يقوم الإنسان فى الناس خطيباً فينطق بكلمة بدلا من أخرى ؛ فيؤدى ذلك إلى تأدية خلاف المقصود ، وكثيراً ما يفعل الإنسان ذلك فى أثناء المحادثة .

الأعمال الشاذة :

ومن الأعمال الشاذة ما نقل عن الدكتور (جنسون الأديب الإنجليزى المشهور) ، أنه كلما مر بحاجز خشبى لمس بيده كل قائمة من قوائمه ، بحيث إذا أهمل واحدة عاد فلمسها ، ولم يعرف لذلك من سبب . ونقل عن بعض الأشخاص أنهم كانوا يولعون بغسل أشياء خاصة مراراً متعددة ، فى فترات قصيرة مهما كانت نظيفة .

الهفوات الاجتماعية :

ومن الهفوات الاجتماعية : الميل إلى الإجرام ، وسرقة أشياء من نوع خاص مهما قلت قيمتها . وقد لوحظ أن السارقين من الأشخاص المحترمين الأغنياء الذين ليسوا فى حاجة إلى ما يسرقون ، وإذا سئلوا عن السبب فى ذلك عجزوا عن الجواب .

الخوف الشاذ :

ومن مسائل الخوف ما نقل عن بعض الجنود الأقوياء الشجعان الذين مارسوا القتال ، وقاسوا ماقاسوا فى الخنادق فى أثناء الحرب العظمى أياماً وليالى ، أنهم بعد عودتهم من ساحات القتال كانوا يخافون الحيوانات الحقيرة ، كالأرنب والفأر والصرصار ، وأن بعضهم كان يخاف الظلمة خوفاً مريعاً . وإذا سألت أحدهم عن السبب أخذه الخزى ، ولام نفسه على هذا السلوك الشاذ الذى لم يدر له من سبب .

فهذه وما أشبهها كانت تفسر فى الزمن الماضى بأنها أعمال شاذة ، يرجع بعضها إلى التعب ، وبعضها إلى المرض ، والبعض الآخر يهمل ويدخل تحت الأعمال الشاذة التى ليست خاضعة لقوانين علم النفس . أما الآن فقد توصل علماء النفس — وهم لا يزالون على أبواب البحث — إلى أن هذه الأعمال ليست شاذة ، ولكنها هى الأخرى تابعة لقانون آخر هو قانون العقل الباطن . وقد أصبح من الممكن تفسير كثير من مثل هذه الحوادث تفسيراً علمياً بفرض وجود العقل الباطن .

طرق دراسة العقل الباطن :

وقد اضطر الأطباء النفسيون لدراسة العقل الباطن ، ومعرفة ما به من مخاوف ورغبات وعقد . . . الخ ، لتعرف أسباب الأمراض العصبية وعلاجها. وقد وجدوا أن الوصول إلى أسباب الخوف يذهبه ، وأن معرفة الرغبات المكبوتة يضعف من شأنها ، ويذهب بآثارها السيئه . ثم تمكنوا بعد البحث المتواصل من ابتداع طرق يتوصلون بها إلى أعماق النفس ، ويسبرون بها غور العقل الباطن . وأهم هذه الطرق : تفسير الأحلام ، والتنويم المغناطيسى ، والإيحاء أو الاستهواء ثم التحريض . والتحليل النفسى بتداعى المعانى المقيد . والطرق الثلاث الأخيرة ترمى إلى شيء واحد هو : إزالة الضغط الشعورى من العقل الباطن ، وإعطاء المريض حرية فى التعبير عما يجول فى نفسه من الأفكار ، وما يعود له من الذكريات والرغبات .

الأحلام والتنويم المغناطيسى :

أما الأحلام فسيأتى الكلام عليها فى الجزء الثانى من هذا الكتاب ، وأما التنويم المغناطيسى ؛ فالغرض منه أن يؤثر المنوِّم فى المنوَّم فيفقده إرادته أو عقله الشعورى فيظهر عقله الباطن ، ويأخذ فى سرد ما فيه من أسرار ورغبات وذكريات ، فيأخذ الطبيب هذه الحوادث ، ويحللها ، ويتوصل بها إلى معرفة أسباب المرض . ثم بعد ذلك يقنع المريض بفساد هذه الأفكار ، ويحمله على اتباع طرق أخرى فى السلوك ، والاتجاه إلى نواح أخرى من نواحى الحياة ، فيكون فى ذلك شفاؤه ، بتحول مجرى شخصيته إلى ناحية أخرى .

الاستهواء :

ومعنى الاستهواء ثم التحريض : أن يعمد الطبيب إلى المريض ، ويجلسه جلسة مريحة ، ويبث فى نفسه أفكاراً تجعله يطمئن إلى الطبيب ويثق به (١) ،

---

(١) راجع الموضوع الخاص بالاستهواء أو الايحاء ص ١٢٧ .

وبذلك يمهد له الطريق لسرد حوادثه الماضية ، فيأخذ فى سردها واحدة واحدة ، حتى يصل إلى حادثة أو حوادث تكون هى أصل الداء . وحينئذ يلاحظ الطبيب وجه المريض ، وحاله الجسمية العامة ، فاذا تلعثم أو تردد ، أو أمسك عن الكلام عرف أن فى الأمر شيئاً ، وحمله على السير فى طريقه ، وجعل نقطة التلعثم موضع عنايته ، ومبدأ مباحثه . ولا يزال بالمريض حتى يصل به إلى ذكرياته الماضية ، ويتعرف رغباته المكبوتة ، فبعد ذلك يحرضه على التخلص من التفكير فى هذه الحوادث ، ويبين له قلة شأنها وعدم قيمتها ، لأنها ذهبت وانقضت ـ فيشفى المريض .

وقد يكون العلاج بتحقيق الرغبات ، أو بالحصول على مايشبهها أو يقرب منها إذا أمكن ، أو بتحويل الفكر عنها إلى غيرها . ولنا فى حكاية ابن سينا مع المصاب بالماليخوليا ـ التى سنقصها عليك ـ أكبر دليل على نجاح هذه الطريقة ، التى بها تمكن الأطباء النفسيون من علاج كثير من المرضى ومداواتهم من علات مزمنة كانوا قد يئسوا من التخلص منها .

تداعى المعانى المقيد :

أما فى حالة تداعى المعانى المقيد (١) فإن الطبيب قد يذكر للمريض عدة كلمات متتالية ، ويطالبه أن يدون كل كلمة تخطر بباله بعد سماع كل منها ، ثم يدرس الإجابات التى دونها المريض ، فيتوصل بها إلى معرفة علته ، وخصوصاً إذا تلعثم عن الإجابة عن أى سؤال ، فإذا سئل سؤالاً خاصاً بالحب الجنسى مثلا فتلعثم علم أن مرضه من هذه الناحية ، وإذا تردد فى الإجابة عن سؤال خاص بالمال كان مرضه راجعاً إلى أسباب مالية .

ومما يروى فى هذا الصدد : أن شخصاً اضطربت أعصابه ، فذهب لاستشارة الطبيب النفسى فسأله عدة أسئلة منها ما هو خاص بأسرته ، فأجابه إجابة مضطربة . وبالبحث وجد أن اضطرابه العصبى راجع إلى أنه متأثر من معارضة أهله له فى أمر الزواج .

---

(١) راجع موضوع « تداعى المعانى » فى الجزء الثانى من هذا الكتاب .

تداعى المعانى فى التحقيق الجنائى :

وليست هذه الطريقة مقصورة على علاج مرضى العقول أو ضعاف الأعصاب ، ولكنها متبعة الآن فى التحقيق الجنائى ، وتعرف المجرمين ؛ فإذا ارتكبت جريمة وشك رجال المباحث الجنائية فى أحد المجرمين أحضروه ، واختاروا له عدة كلمات لها علاقة بالجريمة ، وسردوها أمامه ، وطالبوه بأن يذكر أية كلمة تخطر بباله عند سماع كل كلمة . فإذا أحسنوا اختيار الكلمات فإن أجوبة المتهم تدل على مسئوليته أو براءته . أما إذا تلعثم فى الرد ، أو أجاب إجابة تدل على أنه على علم بالجريمة ، ثبتت إدانته ، أو ـ على الأقل ـ زاد الشك فيه .

وهذا راجع إلى قانون قرب العهد فى تداعى المعانى ؛ فإن قرب عهد اللص بالجريمة يجعله يفكر فيها ، ويجعل شعوره متجهاً نحوها ، ولذا يكون أكثر استعداداً للتفكير فيها عند وجود المثير المناسب .

على أن بعض المجرمين قد تعودوا الكذب ، والتظاهر بالبراءة ، فهم يكذبون فى الإجابة عن الأسئلة التى تلق عليهم . وللتمييز بين الصدق والكذب من أقوال هؤلاء اخترعت فى أمريكا آلة شديدة الإحساس بالتيارات العصبية ، لدرجة أنها تسجل أدنى اضطراب يحدث للمسئول عند ما يريد الكذب .

ومهما يكن من منزلة تداعى المعانى ، باعتباره وسيلة لتعرف محتويات العقل بناحيتيه ؛ فليس هناك أدنى شك فى أنه قد أفسح المجال أمام الباحثين ، وأنار لهم الطريق لمواصلة السير ، حتى يصلوا إلى الغاية المقصودة . ومن يعرف ما يكنه لنا المستقبل القريب من عجائب وغرائب ، نتوصل بها إلى أسرار النفس وخباياها ؟

ابن سينا والتحليل النفسانى :

وليس التحليل النفسانى بالشىء الجديد ؛ فلقد كان ابن سينا من فلاسفة العرب طبيباً نفسانياً ، له صيت ذائع فى علاج المرضى بطريقة التحليل النفسى .

ومما يؤثر عنه : أن رجلا أصيب بالماليخوليا قد أخذ منه المرض كل مأخذ ، حتى وصلت به الحال إلى أن كان يعتقد أنه قد أصبح بقرة . وقد امتنع عن الطعام والشراب مع بنى الإنسان ، وأصبح يقلد الأبقار فى خوارها ، ويحب تعهد أمكنتها ، والأكل معها . وما زال كذلك حتى خارت قواه ، وضعف جسمه . فعرضه ذووه على الأطباء ، فعجزوا عن علاجه . وكان ابن سينا - إذ ذاك مشهوراً بمهارته فى التطبيب وعلاج مرضى العقول ، فلم يكن هناك مفر من استدعائه لمعالجة هذا المريض . فلما حضر أمر بإحضار المريض أمامه . فلما مثل بين يديه ، قال له ابن سينا : ما بالك ، وما الذى حل بك ؟ فأجابه : لم يحل بى شىء سوى أننى أصبحت بقرة ؛ آكل ما تأكل البقر ، وأفعل ما تفعل . فقال له : إذن نذبحك . فقال افعل ما تشاء . فأمر ابن سينا بأن يقيد المريض بحبل ، ويلقى على الأرض ، ويؤتى بسكين حاد . فلما أتى إليه بالسكين أخذه وأهوى على المريض ، متظاهراً بأنه يريد ذبحه . فلما قرب من نحره والسكين فى يده ، قال له : ما بال هذه البقرة هزيلة ؟ إنها لا تصلح للذبح . قال نعم ، إنها تصلح للذبح فاذبح . فقال لا ، لن أذبحها حتى تمتلىء لحماً وشحماً . فقال وماذا أفعل حتى أصير سميناً ؟ فأجابه تأكل كثيراً وتشرب كما يأكل الناس ويشربون . فقال أو تذبحنى إن فعلت وأصبحت سميناً ؟ فقال نعم . ثم أخذ على نفسه العهود والمواثيق أن يفعل كما أمر ، وأخذ يأكل ويشرب فى حال عادية ، فعادت إليه صحته الطبيعية ، وقوى جسمه فارتد إليه عقله ، وذهب عنه المرض .

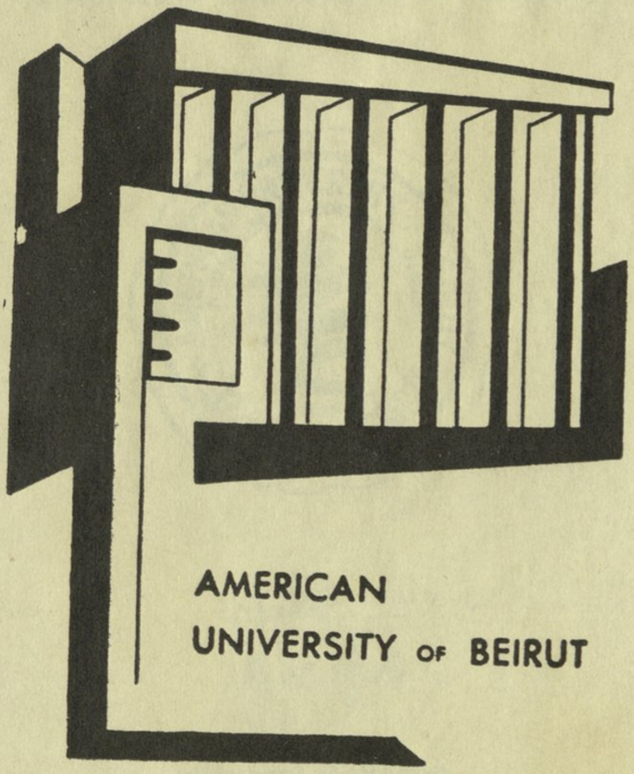
ثم زاره ابن سينا بعد ذلك ، فلما رآه سليم الجسم والعقل ، قال : ما بال هذه البقرة قد سمنت ؟ فأجاب : نعم وقد أصبحت عاقلة .

وقد روى أنه عرض على ابن سينا أحد الأمراء ، وقد أعيا الأطباء أمره . فلما رآه وخاطبه فى شأن مرضه تبين له أن مرضه هو الحب . ولم يشأ المريض أن يبوح باسم محبوبته . ولما علم ابن سينا أن شفاء المريض متوقف على معرفة محبوبته ، وإزالة ما عنده من وجدانات وعواطف كامنة مرتبطة بها ، أخذ على عاتقه أن يعرف اسمها بأية وسيلة ؛ فأمر بإحضار أكبر سكان المدينة

سناً . فلما حضر قال له : أتعرف شوارع هذه المدينة وسكانها ؟ قال نعم ؛ فأمره بأن يذكر أسماء الشوارع شارعاً شارعاً ، وهو قابض على يد المريض ليتحقق من مقدار سرعة نبضه . فلما ذكر الرجل اسم أحد الشوارع أسرع نبض المريض . فأمر الرجل بأن يذكر أسماء الشوارع المتفرعة من هذا الشارع ، فلما أتى إلى اسم أحدها ازدادت سرعة النبض ثانية . فأمر الرجل أن يقص عليه أسماء البيوت الواقعة فى هذا الشارع الصغير ، فلاحظ ابن سينا ازدياد نبضه عند ذكر أحد البيوت ، فقال له : أخبرنى عن أسماء سكان هذا البيت من الفتيات . فلما أتى اسم المحبوبة أسرع النبض . فالتفت ابن سينا إلى المريض ، وقال له : أليست هذه محبوبتك ؟ فأجابه نعم . وبالبحث علم أنها ابنة عمه ، وأن الشاب كان يحبها حباً جماً ، ولم يجرؤ أن يذيع سره خوفاً من أهله . ولكنهم لما علموا أن شفاءه فى التزوج بها زفوها إليه ، فبرئ من مرضه ، وعاد إلى حالته الطبيعية . فسبحان من يعلم السر وأخفى ؟

* * *

مكتبة العرب
لصاحبها
الشيخ يوسف توما البستاني
بشارع الفجالة
بمصر


AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

150
A612FA
V.1
C.1

[redacted]
عبد القادر ،حامد
في علم النفس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001759

DATE DUE

JAFET LIB.
4
31 JAN 2007
Circulation Dept.

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بدار العلوم العليا

150
A612fA
V.2
C.1

في علم النفس

الجزء الثاني

تأليف

حامد عبد القادر
خريج جامعتى اكسترا ولندن
أستاذ التربية وعلم النفس
بدار العلوم

و

محمد عطية الابراشي
خريج جامعتى اكستر ولندن
أستاذ التربية وعلم النفس
بدار العلوم

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARY

59560

Cat. Oct. 1945

الطبعة الثانية ١٣٦٣هـ - ١٩٤٤م

طبع بمطبعة عيسى البابى الحلبى وشركاه بمصر

مُقدّمة

للطبعة الثانية

بسم الله الرّحمن الرّحيم

حمدا لله على نعمائه، وصلاة وسلاما على رسله وأنبيائه، (وبعد) فيسرنا أن نقدم الطبعة الثانية من الجزء الثانى من كتابنا «فى علم النفس» بعد نفاد طبعته الأولى منذ مدة ليست بالقصيرة. وقد دعانا إلى إعادة طبعه ما لمسنا من حاجة المتعلمين إليه، وكثرة الراغبين فى الحصول عليه، من جمهرة القراء المثقفين. وسيجد القارئ الكريم أن هذه الطبعة تفضل سابقتها بما أدخل عليها من التنقيحات وبعض الإضافات.

ولا يسعنا إلا أن نتوجه بالشكر للصديق الجليل الأستاذ محمد عيسى البابى الحلبى الذى بذل مجهودا لا ينكر، وعناية تشكر، فى سبيل إظهار هذا الجزء وزميله الجزء الثالث فى وقت اشتدت فيه أزمة الورق، وعز طبع الكتب. وإن شكرنا ليتضاعف حين نرى الجزأين وقد طبعا طبعاً متقنا يمثل الدقة، وجمال الفن، فى زمن يسير.

والله نسأل أن ينفع بهذه الطبعة كما نفع بسابقتها، وهو حسبنا ونعم الوكيل؟

المؤلفان

المحرم سنة ١٣٦٣ هـ. — يناير سنة ١٩٤٤ م.

مقدمة

للطبعة الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

نحمدك اللهم رب العناية والتوفيق . ونستعينك ونسألك الهداية إلى أقوم طريق . ونصلي ونسلم على رسلك وأنبيائك المطهرين .

وبعد فيسرنا أن نتقدم إلى قراء العربية عموما ، والمربين والمشتغلين بعلم النفس خصوصا بالجزء الثانى من كتاب « فى علم النفس » وفاء بما وعدنا . وكنا نود ظهوره قبل اليوم ، ولكن حالت دون ذلك حوائل . وإننا نحمد الله كثيرا على أن وفقنا للقيام بعمل نترك تقديره والحكم له أو عليه للقارئ الكريم . « فأما الزبد فيذهب جفاء وأما ماينفع الناس فيمكث فى الأرض. » ويعلم الله أننا لا نقصد من هذا العمل إلا إرضاء ضمائرنا ، وخدمة بلادنا فى حدود استطاعتنا حتى نشعر بأننا قمنا ببعض الواجب الذى ندين به للعلم والأمة .

وقد راعينا أن يكون الأسلوب علميا ، دقيقا ، واضحا ، وتجنبنا كل غموض وغرابة فى الأسلوب حتى يسهل فهمه على من يقرؤه . ووضعنا مايقابل الاصطلاحات العلمية فى الهامش باللغة الانجليزية ليكون ذلك دليلا يستعين به الباحثون فى كتاباتهم واطلاعهم . ومن المراجع المختلفة بالانجليزية التى ختمنا

بها كل فصل يلاحظ القارئ لأول وهلة أن هذا الكتاب ثمرة مجهود طويل بذلناه ، وبحث عميق قمنا به ، حبا فى الوصول إلى الحقيقة ناصعة واضحة لنقدمها للقراء ، بحيث لا يجدون فيها شيئا من الخفاء .

ولقد كان لتشجيع الخاصة من رجال التعليم والقانون أثر كبير فى نفوسنا أدى إلى أن نعمل على توفية علم النفس حقه من العناية باصدار جزء ثالث به موضوعات هامة لم يتعرض أحد لبحثها إلى الآن باللغة العربية . ولن يمضى وقت طويل حتى يكون هذا الجزء فى أيدى المتعلمين بعونة الله وتوفيقه .

ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر لكل من قدر المجهود الذى بذلناه فى الجزء الأول ، ولكل من وافانا بملاحظاته التى انتفعنا بها فى إخراج الجزء الثانى أدق طبعا ، وأجود ورقا ، وأحسن ترتيبا بوضع الأشكال التوضيحية فى أمكنتها .

ولا ننسى أن نقدم للأستاذ محمد محمد عبد اللطيف صاحب المطبعة المصرية جزيل الشكر على عنايته ، وعلى ما بذله فى سبيل طبع هذا الكتاب طبعا دقيقا وعلى ما قدمه لنا من النصائح التى تدل على خبرته الفنية .

والآن ندعو كل مرب ومربية من آباء وأمهات ، ومعلمين ومعلمات — كما دعوناهم من قبل — إلى قراءة هذا الكتاب وإبداء ما يرونه فيه باخلاص ، من نقد علمى ، واقتراحات فنية ، عسى أن ننتفع بها فى الكتاب الثالث .

والله نسأل أن يهدينا الصراط المستقيم ، ويوفقنا لخدمة العلم والتعليم ؟

القاهرة فى { ١٢ من ذى القعدة سنة ١٣٥١ هـ .
٨ من مارس سنة ١٩٣٣ م .

حامد عبد القادر محمد عطية الابراشى

الفَصلُ الأوّل

الاختبارات العقلية

مقدمة :

الإنسان حيوان ذكى بطبيعته ، بل هو أذكى الحيوانات ، وذلك ناشىء عن تكوينه الفطرى . وتختلف بقية الحيوانات فى الذكاء باختلاف خلقتها الفطرية ؛ فالقط أذكى من الضفدع ، والكلب أذكى من الفأر ، والقرد أذكى من الكلب ، والإنسان أذكى من القرد . سنة الله فى خلقه ، (ولن تجد لسنة الله تبديلا) .

الاختلاف فى الذكاء :

كما أن أفراد النوع الواحد يختلفون شكلا وحجما وقوة وحيوية كذلك يختلفون فى مقدار الذكاء الذى وهبهم الله إياه . فالكلاب مثلا ليست نسبتها

واحدة فى الذكاء ، بل بعضها أذكى من بعض . والناس منهم الذكى ، والغبى ، والمتوسط . ويعن لنا هنا أن نسأل : أموروث الذكاء أم مكتسب ؟ وبعبارة أخرى أينسب الذكاء إلى الوراثة أم إلى البيئة ؟ والجواب الصحيح هو : الذكاء يورث ولا يكتسب ؛ فكما أن الإنسان يرث عن آبائه وأجداده الطول أو القصر ، واسترسال الشعر أو تجعده إلى غير ذلك من الصفات الجسمية ، كذلك يرث عنهم الذكاء أو الغباوة ، وقوة الذاكرة أو ضعفها ، وما إلى ذلك من الصفات العقلية المختلفة . أما البيئة فلا تستطيع أن تغير كثيرا من ذكاء الطفل ؛ فالغبى إذا كان من أسرة غنية قد يجد كل عناية ووسيلة من وسائل التربية فى المنزل والمدرسة ، من أبويه ومربيه ، ومع ذلك لا يستطيع بسهولة الفرار من الحد أو المقدار الذى منحه الله إياه من غباوة أو ذكاء . فالنسبة الذكائية للطفل محدودة تستمر معه من غير تغير يذكر حتى بعد الكبر . انظر إلى طفلين مثلا تربيا تربية واحدة — جسميا واجتماعيا — ووجدا عناية واحدة ، فى بيئة واحدة ، ومجتمع واحد ، وملعب واحد ، ومدرسة واحدة ، تجد أن أحدهما سائر بتقدم فى عمله المدرسى ، والآخر سائر ببطء فى أعماله . ولا سبب لذلك إلا الفرق بينهما فى مقدار ما ورثاه من الذكاء الفطرى .

فدرجة الذكاء ملازمة للإنسان تستمر معه من الطفولة إلى الكبر ؛ فإذا كان الشخص ذكيا أو غبيا فى طفولته كان ذكيا أو غبيا فى رجولته ؛ أى أن الذكاء يستمر ، والغباوة تستمر طول الحياة . وهذه قاعدة لا يستثنى منها إلا النادر ، والنادر لا حكم له . وإن النسبة الذكائية تمثل الاستعداد الفطرى لدى الإنسان ، اللهم إلا إذا كان الضعف ناشئا عن عاهة من العاهات كالصمم

أو مرض من الأمراض ، أو سوء المعاملة فى المنزل أو المدرسة ، فإن النسبة حينئذ لا تمثل الحقيقة التى فطر الشخص عليها .

ومما يدل أيضا على أن الذكاء وراثى وجود التشابه التام بين التوءمين فى الصفات الجسمية والعقلية والخلقية . وهذا التشابه فى الصفات الجسمية والعقلية ناشئ عن الوراثة . أما التشابه فى الصفات الخلقية فناشئ عن البيئة والتربية . وفى غير التوءمين تجد التشابه بين أفراد الأسرة الواحدة فى العقلية وطرق التفكير أكثر مما تجده بين فردين من أسرتين مختلفتين . وليس معنى ذلك أننا نقول بأن الإخوة متساوون فى الذكاء ، بل إن درجة التشابه بين الإخوة أكثر من درجتها بين الأجانب . فالأخوان لا يتساويان ذكاء إلا إذا كانا توءمين قد خلقا من نطفة واحدة انقسمت قسمين ، وفيما عدا هذا النوع من التوائم ربما لا يتساوى الشقيقان حتى فى الصفات الجسمية كلون الشعر أو لون العينين .

وكما يرث الفرد الذكاء عن آبائه وأجداده كذلك يرث عنهم العته أو الضعف العقلى . فأبناء المعتوهين معتوهون أو أغبياء على الأقل ، وإذا كان أحد الأبوين ناقص العقل والآخر عاديا كان بعض الأبناء معتوهين وبعضهم الآخر عاديين. وإذا كان الوالدان سليمى العقل ، ولم يكن فى أسرتيهما بين الأجداد السالفين أى نقص عقلى فمحال أن يولد لهما طفل ناقص العقل . أما إذا كان أحد الأجداد السابقين معتوها فقد يرزقان طفلا ناقصا فى عقليته . فالنقص العقلى فى الغالب موروث ، وقد ينشأ عن الإضرار بالمخ وقت الولادة ، أو عن التهاب أغشية المخ فى المدة الأولى من الطفولة وحينئذ يكون العته عارضا .

وبالوراثة أيضا تنتقل الميول الفطرية الخاصة إلى الذرية كالميل إلى الموسيقا والغناء فى الأسر . فأحيانا تجد معظم الأطفال فى الأسر الموسيقية مولعين بفطرتهم بالموسيقا . وقد تجد بين أبناء علماء الرياضة ميلا خاصا للعلوم الرياضية . ومن الحقائق التى لا يمكن التغافل عنها أنك قد تجد فرقاً فى الميول بين طفلين من أسرة واحدة ؛ فترى الأكبر منهما مولعا بالموسيقا ، ويظهر مهارة كبيرة فيها ، وتجد لدى الأصغر منهما ميلا كبيرا إلى العلوم والآداب لا إلى الموسيقا ، حتى لا يكاد يميز بين نغمة وأخرى . وهذا الفرق ناشئ عن الاختلاف فى الاستعداد الفطرى والميل الطبعى مع أن البيئة المنزلية واحدة . فبالميول الطبعية والاستعدادات الفطرية يمكن الحكم على الطفل ومقدرته . وهذه الميول تفتح الباب أمام الطفل لينتفع بذكائه ، وتبين مقدرته الطبيعية المحدودة التى لا يمكنه أن يتجاوزها مهما أتعب نفسه فى التعلم ، ومهما كانت البيئة من الحسن والجودة .

ولسنا بذلك ننكر أثر البيئة والتربية ؛ فلهما أكبر الأثر فى إخراج هذه المواهب الموروثة من حيز القوة إلى حيز الفعل .

تعريف الذكاء :

الذكاء قوة عقلية تدفع الفرد للسير بنجاح فى شئون الحياة. ومن مظاهره القدرة على حل المشكلات الجديدة بما استفاده الإنسان من التجارب السابقة .

الصلة بين الذكاء والمخ :

إن هناك صلة كبيرة بين الذكاء والمخ . ويختلف المخ كثيرا فى حجمه باختلاف الأشخاص . وقد نجده فى إنسان ضعف مافى إنسان آخر . وهنا يتسنى لنا أن نسأل : هل يكون الذكاء بنسبة كبر المخ ؟ أى هل كلما كبُر المخ كبُرت نسبة الذكاء ، وكلما صغر صغرت هذه النسبة ؟ والجواب أنه ليس المهم حجم المخ فحسب ، ولكن المهم نوع المخ ودقة تركيبه ، وعمق تلافيفه أيضا. ومن الثابت أن كل من صغر مخه لدرجة كبيرة كان معتوها ، ولكن ليس كل معتوه صغير المخ . ومتوسط وزن المخ فى العادة يختلف بين ثلاثة أرطال وأربعة . وبفحص أمخاخ كثير من النبغاء ومشهورى الرجال وعظمائهم بعد وفاتهم وجد أن المخ عند معظمهم كان كبيرا .

فاللورد (بَيْرُون) الشاعر الإنجليزى الكبير كان وزن مخه ١٨٠٠ جرام. و (كُوفْييه) العالم الطبيعى كان مخه ١٨٦٠ جراما . و (كرمويل) كان مخه ٢٢٠٠ جرام . ولكن ليست هذه القاعدة القائلة بتناسب الذكاء مع حجم المخ مطردة . وكل ما نستطيع أن نقوله هو أنه كلما ارتقى الحيوان كانت تلافيفه المخية عميقة ؛ فالشمبانزى - وهو أكبر أنواع القرود الإفريقية - يلى الإنسان فى الذكاء ، ثم الغُوْرِلاَّ ، ثم القرد العادى .

الاختبارات العقلية :

حوالى سنة ١٩٠٠ أخذت سلطات التعليم فى باريس تبحث عن أسباب

تأخر الأطفال فى نجاحهم المدرسى وتتساءل : هل هذا التأخر ناشئ عن ضعف طبيعى فى التلاميذ كقلة الانتباه والخمول ، أو عن نقص فى التعليم وطريقته ، والمدارس ومناهجها ؟ وأخيرا وضعت هـذا الأمر فى يد أكبر عالم فرنسى من علماء النفس فى ذلك الوقت وهو (أَلْفِرِدْ بِينيه) (١) ليبحث عنه ويتعرف أسبابه . وكان من نتائج هذا البحث أن أظهر (بِينيه) وصديقه الدكتور (سيْمُون) (٢) بعـد ذلك ببضع سنوات أقيسة الذكاء المعروفة باختبارات (بينيه وسيمون) . أما الطريقة التى اتبعها (بِينيه) فى وضع هذه الاختبارات فتدل على كثير من الحزم والحكمة ؛ إذ تجنب الاختبارات المدرسية التى تكون عادة فى المواد التى يدرسها التلاميذ بالمدرسـة ، وأخذ يضع أسئلة فى المعلومات العامة التى اكتسبها الأطفال من آبائهـم وأمهاتهم فى المنزل ، ورفقائهـم فى الملعب ، وتجاربهم العادية فى الحياة . ولم يكتف باختبار واحد للذكاء ، بل أحسن فى وضع اختبارات كثيرة مختصرة ، مرتبة على حسب السهولة والصعوبة ، تتفق مع مستوى الأطفال من عمر ٣ سنوات إلى عمر ١٢ سنة . وفيها يعطى الطفل كثيرا من الفرص فى أن يظهر مقـدار ما يعرفه ، وما يستطيع أن يقوم به . وبها يمكن الحكم على المقدرة العقلية العامـة التى أوتيها الطفل .

وليست هـذه الاختبارات بالأولى من نوعها ، ولـكنها الأولى فى محاولة قياس الذكاء العام . ولقـد برهنت التجارب على أنها مفيدة جدا فى الحكم

---

(١) Alfred Binet ولد سنة ١٨٥٧ وتوفى سنة ١٩١١ .

(٢) Thomas Simon

على الذكاء . ثم أضاف إليها آخرون من علماء النفس بعض زيادات ، وأدخلوا عليها كثيرا من التنقيحات ، وخصوصا (لويس ترْمَان)(١) العالم الأمريكى - فإنه جعل الاختبارات لغاية سن ١٤ ، ووضع اختبارات أخرى للبالغ العادى، ثم للبالغ الذكى ، ثم الدكتور (بَلَارْد)(٢) والدكتور (سِيرِيلْ بيرْت)(٣) العالمين الإنجليزيين . وقد جعلت هذه الاختبارات حدودا ومقاييس يجب تنفيذها حرفيا ؛ لأنها لم توضع إلا بعد أن جربت مراراً كثيرة ، على مجموعات كبيرة من الأطفال ، ورتبت ترتيباً دقيقاً بحيث لايسمح للطفل المتوسط بأكثر من أن ينجح مجرد نجاح فى اختبارات سنه .

ويقدر الذكاء بمعرفة العمر العقلى ، من غير اعتبار للعمر الدراسى والعمر الميلادى ؛ فالطفل العادى الذى يبلغ من العمر الميلادى ثمانى سنوات ونصف سنة يقال إن عمره العقلى ثمان سنوات ونصف سنة إذا نجح فى الاختبارات العقلية المعينة لسن ٨ سنوات وما دونها ثم نجح أيضا فى ثلاثة اختبارات من الستة التى وضعها (ترمان) لمن فى سن ٩ سنوات . وقد يحدث فى بعض الاختبارات أن طفلا مثلا يزيد فى نجاحه على مستواه العقلى ، ثم ينقص فى اختبارات أخرى عن مستواه العقلى بقدر ما زاده فى الأولى ، ففى

---

(١) راجع : The Measurement of Intelligence by Lewis Terman

(٢) راجع هذه الكتب. "Mental Tests," "The New Examiner," "Group Tests of Intelligence" by P. B. Ballard.

(٣) انظر : Handbook of Tests by Cyril Burt

مثل هذه الحالة يقال إن الطفل متوسط ، وعمره العقلى مساو لعمره الميلادى؛ لأن مازاده أولا نقصه ثانياً .

وبالنظر إلى اختبارات (بينيه) — التى سنوضحها فيما بعد مع ما دخل عليها من الزيادات والتنقيحات — قد يظن المدرس أنه يستطيع استخدامها بسهولة (١) ، والواقع أن استعمالها يقتضى :

(١) معرفتها جيدا بالترتيب . (٢) معرفة الطريقة التى يعطى بها كل اختبار ، والتى تقدر بها الأجوبة المختلفة للأطفال المختبرين . (٣) القدرة على اكتساب ثقة الأطفال حتى يبذلوا جهدهم فى الإجابة عما يلقى عليهم من الاختبارات . (٤) عدم مساعدة الأطفال فى الإجابة، اللهم إلا المساعدة المذكورة بجانب كل اختبار .

وإذا استعملت هذه الاختبارات وفق الإرشادات الموضوعة مع الدقة التامة فإنها تؤدى إلى نتائج صحيحة لمعرفة العمر العقلى للطفل وذكائه العام . فإذا كان العمر العقلى للطفل يساوى عمره الميلادى قيل إنه متوسط ليس بالذكى ولا بالغبى ؛ كأن ينجح فى الاختبارات العقلية الموضوعة لسن ست سنوات فى وقت يكون عمره الميلادى ست سنوات أيضا . وإذا زاد عمره العقلى على عمره الميلادى قيل إنه ذكى ؛ كأن ينجح فى اختبار الذكاء الموضوع لسن عشر سنوات ويكون عمره الميلادى إذ ذاك سبع سنوات . وهنا يقال إنه أذكى من الطفل المتوسط (العادى) بثلاث سنوات . وإذا لم يستطع وعمره الميلادى عشر سنوات أن يجيب إلا عن اختبارات الذكاء لعمر سبع سنوات كان غبيا

---

(١) راجع « إرشادات للممتحنين » فى آخر هذا الفصل .

أو ضعيف العقل ، وعد أقل من المتوسط بثلاث سنوات فى الذكاء . فدرجة الذكاء والغباوة يمكن معرفتها إذا عرفنا مقدار مايزيده أو ينقصه العمر العقلى عن العمر الميلادى .

وهنا ينادى علماء النفس بعد معرفة درجة الذكاء بوضع كل طفل فى المدرسة فى الموضع الذى يناسبه ، وترتيب التلاميذ فى الفصول حسب الذكاء ؛ فلا يوضع الذكى الذى عمره العقلى عشر سنوات — فى الوقت الذى يكون عمره الميلادى سبع سنوات — مع أطفال متوسطين عمرهم سبع سنوات ؛ لأنه فوق مستواهم العقلى بثلاث سنوات، ولا يوضع الغبى الذى عمره العقلى سبع سنوات والميلادى عشر مع تلاميذ متوسطين عمرهم عشر ؛ خوفا من ظلم الأول وهو الذكى، وإرهاق الثانى وهو الغبى . فالأول يمكنه أن يفهم مايفهمه الطفل المتوسط الذى عمره عشر سنوات ، وإذا وضع مع أطفال سنهم سبع فقد يمضى كثيرا من وقته من غير عمل . فالمسألة الحسابية التى يحلها المتوسط فى ربع ساعة يحلها هذا الذكى فى عشر دقائق ، ويمكث خمس دقائق يلهو ويلعب ، ويعبث بالنظام . أما الثانى فمحال أن يحل هذه المسألة المعطاة لسن عشر سنوات ، ولذا يجب أن يوضع فى مستواه الذكائى مع أطفال متوسطين عمرهم سبع سنوات، حتى يستطيع أن يسير معهم فى دروسه من غير أن يجد كثيرا من الصعوبة ، ولا يشعر بأنه عقبة فى سبيل غيره من التلاميذ ، ولا يحس ضيقا وتألما فى كل درس من الدروس ، وكل يوم من الأيام المدرسية ، ولا تكون المدرسة فى نظره كسجن من السجون ، ولا يخل بالنظام . لأن الطفل الذى يخل بالنظام إما أن يكون فوق مستوى فرقته بكثير فى الذكاء ،

أو أقل من غيره بكثير فيه . فالأول ينتهى من عمله بسرعة ثم يأخذ فى اللعب والتكلم مع جاره ، والثانى يرى أن من الصعب أو المحال عليه القدرة على القيام بهذا العمل فيتركه مللا وسآمة ويأسا ، ويبتدئ فى التهويش على غيره وإهمال الدرس وهكذا .

فللاختبارات العقلية أثر كبير فى التربية ؛ بها نستطيع أن نضع كل طفل فى الموضع اللائق به ، سواء أكان عبقريا أم ذكيا أم ضعيف العقل أم متوسطه ، ونعرف الكثير من ميول الأطفال فنوجههم إلى الأعمال والحرف والمهن التى يميلون إليها ويمكنهم النجاح والمهارة فيها .

نسبة الذكاء : (١)

تؤخذ نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلى على العمر الميلادى وضرب الناتج فى ١٠٠ لمعرفة النسبة المئوية للذكاء . وتعد نسبة الذكاء للطفل المتوسط (واحدا) أو ١٠٠ ٪ لأى سن كانت ، ونسبة الذكى فوق المائة ، ونسبة الغبى تحت المائة . فإذا كان العمر الميلادى للطفل ٨ سنوات ، والعمر العقلى ٦ سنوات ، كانت النسبة المئوية لذكائه $\frac{٦}{٨} \times ١٠٠ = ٧٥٪$ أما إذا كان عمره العقلى ١٠ سنوات كانت نسبة ذكائه $\frac{١٠}{٨} \times ١٠٠ = ١٢٥$. ويعد الطفل ضعيف العقل إذا تأخر سنتين عن عمره الميلادى ، وكان عمره أقل من تسع سنوات ، أو تأخر ثلاث سنوات عن عمره الميلادى إذا كانت سنه أكثر من تسع .

---

(١) Intelligence Quotient وتختصر عادة إلى I. Q. .

وإذا أردنا الإحصاء بتفصيل تقريبى أكثر لمعرفة نسبة الذكاء لمائة شخص مثلا وجدنا (١) :

عدد الأشخاص فى المئة	الحـكم	النسبة المئوية للذكاء
١ ٪	ضعيف العقل	ونسبة الذكاء أقل من ٧٠
٥ ٪	فى منتهى الغباوة	« « من ٧٠ إلى ٧٩
١٤ ٪	أغبياء	« « من ٨٠ إلى ٨٩
٣٠ ٪	أقل من المتوسط	« « من ٩٠ إلى ٩٩
٣٠ ٪	متوسط وفوق المتوسط أوذكى	« « من ١٠٠ إلى ١٠٩
١٤ ٪	ذكى جدا	« « من ١١٠ إلى ١١٩
٥ ٪	فائق الذكاء	« « من ١٢٠ إلى ١٢٩
١ ٪	فذ أو عبقرى	« « من ١٣٠ فما فوق
١٠٠	مجموع الأشخاص	

وهذا الإحصاء فى الحقيقة غير كاف؛ فقد تصل النسبة الصغرى للذكاء إلى مايقرب من الصفر ، وقد تصل النسبة الكبرى إلى ١٨٠ . وبالإجمال يقال إن فى مائة شخص نجد نحو ٦٠ متوسطين و١٩ أذكياء ، و١٩ أغبياء ، و١ ضعيف العقل ، و١ فذا أو عبقريا .

فإذا كانت نسبة الذكاء لشخص ما ١٢٥ مثلا فمعنى هذا أن ذلك الشخص

---

(١) راجع الفصل الثانى عشر من كتاب (علم النفس) للدكتور (روبرت وودورث) من ص ٢٧١ إلى ص ٢٩٥

قد اكتسب من المعلومات والمهارة ٢٥ ٪ أكثر من الإنسان المتوسط ؛ أى أنه قام فى أربع سنوات بأعمال يقوم بها المتوسط فى خمس سنوات . أو قام فى ثمانى سنوات بما يقوم به المتوسط فى عشر سنوات ، أو قام فى اثنتى عشرة سنة بما يقوم به المتوسط فى خمس عشرة سنة وهكذا ، فينتهى الشخص الذكى مثلا من حياته المدرسية وعمره عشرون سنة ، فى حين أن المتوسط ينتهى منها وسنه ٢٥ سنة . وتستمر نسبة الذكاء كما ذكرنا من غير تغير من الطفولة إلى الكبر .

أنواع الاختبارات العقلية :

الاختبارات أولا نوعان : —

(١) اختبارات معرفة خاصة ؛ والغرض منها معرفة مقدار ما اكتسبه الإنسان من المعلومات المدرسية . ويراعى فيها الزمن مع السرعة والدقة .

(٢) اختبارات عقلية عامة ؛ والغرض منها معرفة مقدار الهبة العقلية التى وهبها الله للشخص ، من غير نظر إلى مقدار ما اكتسبه من العلوم. وهى إما فردية وإما جمعية ؛ فالفردية هى التى يختبر بها كل طفل على انفراد لمعرفة مقدرته العقلية ـ وسنتكلم عنها بالتفصيل فى الصفحات التالية ، معتمدين فى ذلك على اختبارات (بينيه وسيمون) ـ والجمعية هى اختبارات معينة تختبر بها جماعة من التلاميذ فى وقت واحد ؛ كاختبارات الدكتور (بلارد) الإنجليزى) .⁽¹⁾

---

(١) راجع كتاب : Group Tests of Intelligence, by P.B.Ballard

وسنكتفى هنا بذكر الأختبارات الفردية ؛ لأن حجم الكتاب لا يتسع لكل ما يمكن أن يقال . ولنتكلم عن اختبارات بينيه وسيمون فنقول :

(اختبارات بينيه وسيمون)

لقد قام الدكتور (سِيرِيلْ بِيرْت) بترجمة اختبارات (أَلْفِرِد بِينيه) من الفرنسية إلى الإنجليزية ، بعد الاتصال بالدكتور (سيمُون) صديق المرحوم (بينيه) ، وقد أدخل بعض التعديلات عليها حتى تناسب البيئة الإنجليزية . وهذه الاختبارات فردية يختبر بها كل طفل على انفراد ، بشرط أن يكون الطفل فى حالته العادية غير متأثر بخوف أو حالة عصبية . وإذا كان العمر الميلادى للطفل مثلا سبع سنوات اختبره الممتحن عادة أولا بالاختبارات العقلية لسن ست سنوات أو أقل ، ثم تدرج معه إلى أعلى ، حتى يصل إلى درجة لا يستطيع معها الإجابة إلا عن اختبار واحد من خمسة . ثم تكتب النتيجة أو نسبة الذكاء بالطريقة التى شرحناها من قبل .

أما الطريقة التى اتخذها (بينيه) فى وضع هذه الاختبارات فهى أنه كان يجرب الاختبار الواحد على عدد كبير من الأطفال فى سن واحدة ، فإذا استطاعت الأكثرية أن تجيب عن هذا الاختبار عَدَّه صالحا ودونه لديه ، وإذا عجزت الأكثرية عن الإجابة عنه جربه على أطفال آخرين أكبر سنا .

وفى سنة ١٩٠٨ اختبر (بينيه) تلاميذ أكثر من ٢٠٠ مدرسة فى باريس ، ثم نشر اختباراته مرتبة من سن ٣ إلى سن ١٢ . وبهذه الاختبارات كان يعرف الفرق بين العمر العقلى والعمر الميلادى . وفى سنة ١٩١١ نشرها ثانية بعد تنقيحها وتهذيبها . والآن نود أن نذكر لك هذه الاختبارات التى اضطررنا لإحداث شىء من التغيير فيها ، لتناسب البيئة المصرية . ولكى تسهل الاستفادة من استعمال هذه الاختبارات سنضعها، ثم نشرح طريقة استعمال كل اختبار على حدة ، مع طريقة تقدير الدرجة حتى يتمكن المدرسون والنظار من استخدامها والانتفاع بها .

اختبارات لمن عمره ثلاث سنوات :

١ — « أرنى عينيك » . « أرنى أنفك » . « أرنى فمك »

ويعد الطفل مصيبا إذا أشار بأى طريقة تدل على أنه فاهم .

٢ — سأذكر أمامك عددين فأصغ إلىّ ، لتقولهما من بعدى — « ٣، ٧ » أو : « ٦، ٤ » أو : « صفر ، ٥ »

ويجب أن تذكر الأعداد ببطء ؛ بحيث يكون بين العدد والآخر نصف ثانية . ولا تسمح للطفل بالإجابة إلا بعد أن تنتهى من ذكر العددين . ويعد الطفل ناجحا إذا نجح مرة من هذه المرات الثلاث . وإذا لم ينجح فى المرة الأولى فاذكر له عددين آخرين .

٣ — اعرض على الطفل ثلاث صور ملائمة ، ثم اسأله عما يرى فى كل منها ، وينجح الطفل فى هذه السن إذا استطاع أن يذكر مجرد الأشياء التى ترى فى أى صورة من الصور الثلاث(١) .

٤ — اسأل الطفل : « ما اسمك ؟ »

فإذا ذكر اسمه ولقب أسرته نجح . أما إذا اكتفى بذكر الاسم فلك أن تسأله : « ثم ماذا ؟ » ليقول بقية الاسم .

٥ — سأقول هذه الجملة فاذكرها من بعدى : « لى كلب وقطٌّ ». وفى هذا المستوى يجب أن يتذكر الطفل الجملة التى تتكون من ستة مقاطع . وإذا بدا على الطفل الخوف فاسأله أولاً بجملة أقصر من السابقة . ولا ينجح إلا إذا كان نطقه جيدا .

اختبارات لمن عمره أربع سنوات :

١ — إذا كان المسئول ولدا فاسأله : هل أنت ولد أو بنت ؟ وإذا كان بنتا فاسألها : هل أنت بنت أو ولد ؟ »

٢ — يرى الممتحن الطفل مفتاحا ثم قرشا ثم سكينا ، ويسأله عن كل منها قائلا : « ما هذا ؟ » — « وما هذا ؟ » — « وما هذا ؟ »

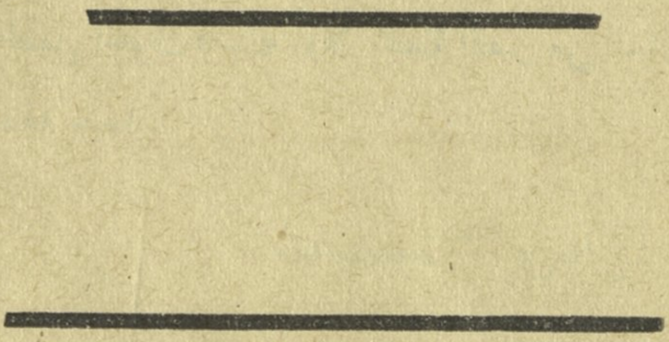
---

(١) انظر الصور التى فى الصفحات ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٧ من كتاب الدكتور (سيريل بيرت) وهو . "Handbook of Tests" أو ائت بثلاث صور أخرى تناسب الأطفال ليختبروا بها .

٣ — سأذكر ثلاثة أعداد فأصغ إلى كى تقولها من بعدى: «٣،٧،٥». فإن قالها صحيحة فبها، وإلا ذكرت له ثلاثة أعداد أخرى مثل: «٩،صفر،٤» أو «٣، ٨، ١» إذا لم يجب عن الثلاثة الثانية.

٤ — أنت ترى هذين الخطين، «فقل لى أيهما أطول ؟».

يرسم أمام الطفل خطان أفقيان أحدهما أصغر من الآخر بحيث يكون الأصغر فوق، والأكبر تحت (كما فى شكل ١). فإذا تردد الطفل فى الإجابة أو كان غير واثق مما يقول — عدت إجابته غير صحيحة.

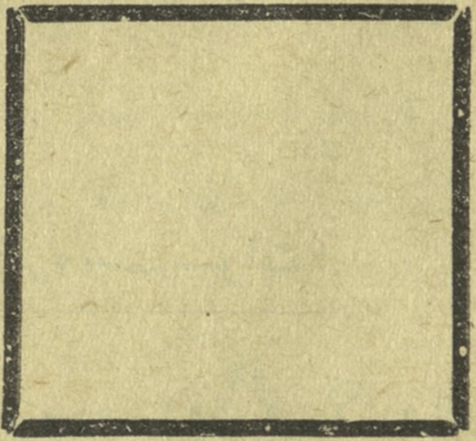


(شكل ١)

اختبارات لمن عمره خمس سنوات

١ — يضع الممتحن أمام الطفل صندوقين متشابهين شكلا، وزن الأول ٣ جرامات، والثانى ١٢ جراما. ثم يسأله: «أيهما أثقل ؟» فإذا حدث أن الطفل أجاب اتفاقا، من غير أن يوازن بينهما حقيقة، فللممتحن أن يطالبه بأخذها فى يده الواحد بعد الآخر وبالموازنة بينهما. فإذا شك فى إجابته طالبه

بموازنة أخرى بين صندوقين متشابهين أيضا ؛ وزن أحدهما ٦ جرامات ، والآخر ١٥ جراما . وعلب الثقاب «الكبريت» يمكن استعمالها فى هذا الاختبار إذا وضع شىء فيها .



(شكل ٢)

٢ — يرسم مربع مثل (شكل ٢) طول كل ضلع من أضلاعه بوصة ونصف بوصة. ثم يطالب الطفل بنقل هذا الشكل بعد أن يعطى قلما ومدادا — وهو رأى (بينيه) — أو قلما رصاصا كما يرى العلماء الأمريكيون ، لأنه لا يحسن استعمال الأولين فى هذه السن . فإن رسم شكلا يمكن أن يقال إنه مربع عد ناجحا فى هذا الاختبار .

٣ — تذكر جملتان مكونتان من عشرة مقاطع بشرط أن يكون النطق واضحا ، ثم يكلف الطفل إعادتهما مثل : « اسمى طه . عندى كلب ماهرْ » .

٤ — توضع أربعة قروش أمام الطفل ثم يكلف أخذها وعدها . وقد

يبتدئ الطفل فى العد قبل أن يلمس القرش الأول، ولذا يخطئ فى العدد. فيعدها خمسة وقد تصل إلى ستة.

٥ — توضع بطاقة زيارة (تمثل شكلا مستطيلا) قدام الطفل. ثم يؤتى ببطاقة أخرى كالأولى ولكنها منقسمة قسمين، كل قسم يمثل مثلثا قائم الزاوية، ويكلف الطفل وضع هذين القسمين بحيث يتكون منهما شكل كالبطاقة الموضوعة أمامه.

اختبارات لمن عمره ست سنوات:

١ — يسأل الطفل صباحا: «هل نحن الآن فى الصباح أو بعد الظهر؟» أو يسأل بعد الظهر: «هل نحن الآن بعد الظهر أو فى الصباح؟» ليعرف إن كان يستطيع التميز بين الصباح وبعد الظهر.

٢ — أسئلة عن تعريف خمسة أشياء محسة مثل:
(١) ما الشوكة؟ (٢) ما السرير؟ (٣) ما الكرسى؟ (٤) ما الحصان؟
(٥) من الأم؟

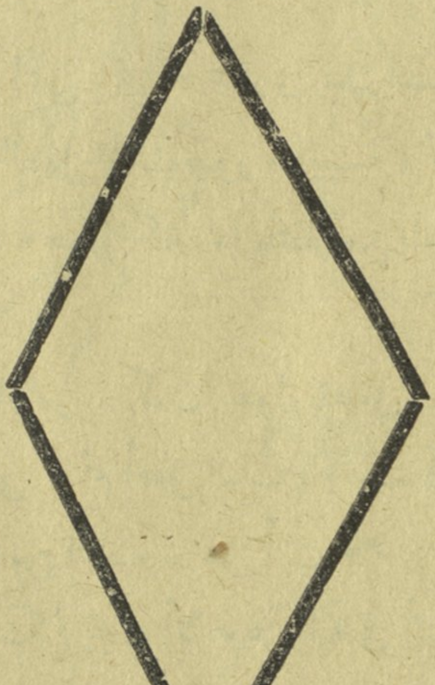
وإذا كان الطفل كثير الخجل أمكنك أن تنوع فى السؤال فتقول له مثلا:

هل تعرف الشوكة؟ ماهى؟ وهل رأيت حصانا؟ ما هو؟... الخ

ويعطى الطفل دقيقة للإجابة عن كل سؤال من الأسئلة السابقة. وللنجاح تجب الإجابة عن ثلاثة أسئلة منها على الأقل. وتختلف الإجابة عنها باختلاف

السن ؛ ففى سن ٦ يكتفى من الطفل بأن يذكر وظيفتها أو فائدتها ؛ كأن يقول : الشوكة نأكل بها ، والسرير ننام عليه ، والكرسى نجلس عليه ، والحصان يجر العربة ، والأم تعتنى بأولادها . وفى سن ٩ ينتظر من الطفل أن يحاول وصف الشىء والتكلم عن المادة التى صنع منها .

٣ — يرى الممتحن الطفل بطاقة مرسوما عليها (شكل ٣) متوازى أضلاع ، بحيث يكون طول كل ضلع منه بوصة ونصف بوصة ، وتكون كل زاوية من زاويتيه الحادتين ٦٠ درجة . ثم يكلف الطفل رسم شكل كهذا بالقلم والمداد كما يقول (بينيه) .



(شكل ٣)

٤ — تضع على المنضدة ١٣ قرشا بعضها فوق بعض ، وتكلف الطفل عدها كما سبق فى الاختبار الرابع لمن سنه خمس سنوات .

٥ — تعرض على الطفل ست صور كما فى (شكل ٤) ثم يسأل عن كل اثنتين منها فى مرة ، وتغطى الصور الباقية . ويطالب بالإجابة عن : « أى هذين الوجهين أجمل ؟ » « وأى هاتين السيدتين تحب ؟ » . وللنجاح يجب أن تكون الأجوبة كلها صحيحة .

اختبارات لمن عمره سبع سنوات :

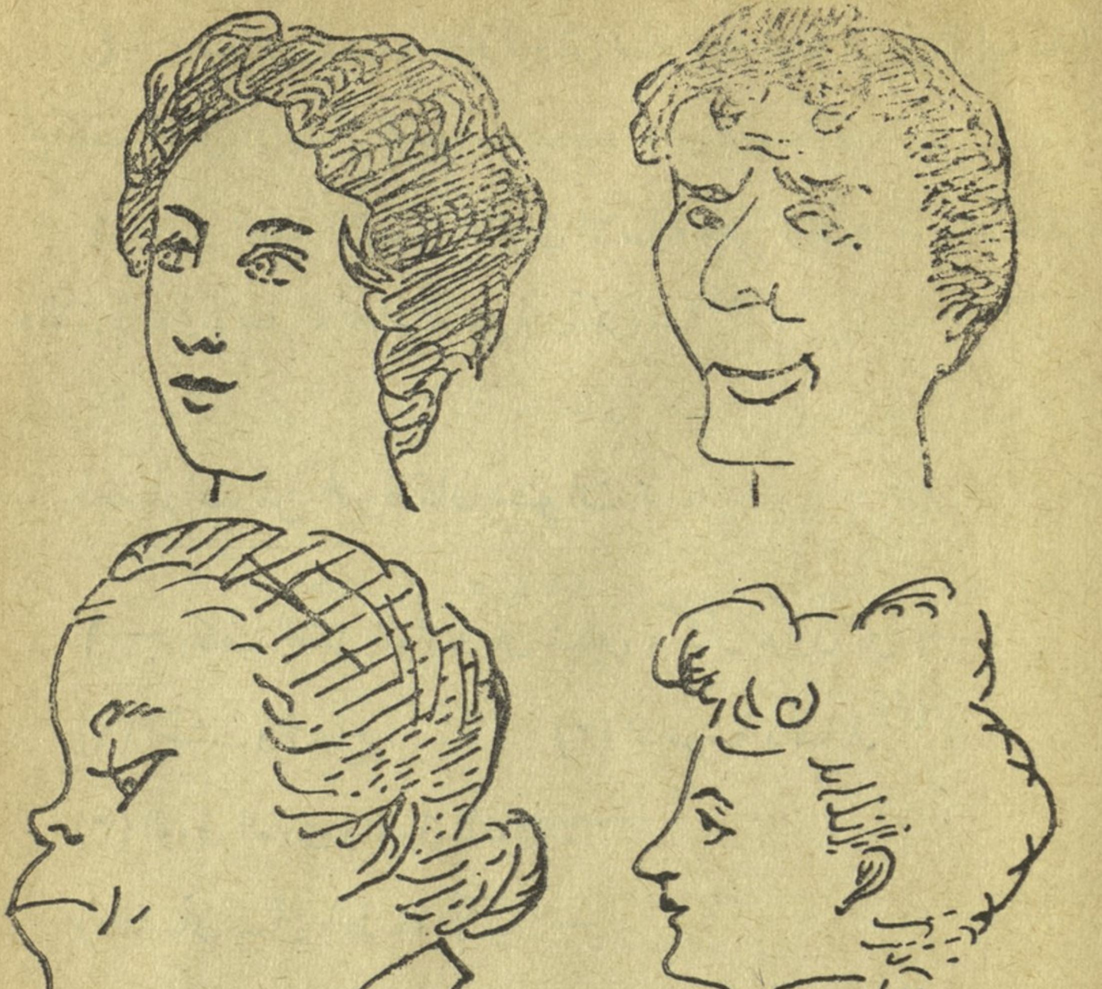
١ — « أرنى يدك اليمنى . » — « أرنى يدك اليسرى . »

٢ — اعرض على الطفل ثلاث صور مناسبة ، ثم اسأله أن يصف كلا منها (١) . وينتظر فى الإجابة هنا أكثر مما ينتظر من طفل عمره ثلاث سنوات طبعا .

٣ — تنفيذ ثلاثة أوامر . كأن تقول للطفل : هل ترى هذا المفتاح ؟ اذهب وضعه على الكرسى ، ثم أقفل الباب ، وبعد ذلك هات لى الكتاب الذى على المنضدة بالقرب من الباب . هل أنت فاهم ؟ كرر الإرشادات مرة أخرى إذا لم يفهم ،) ولكن يجب ألا توعز إليه فى أثناء الاختبار بشىء من الإجابة بالنظر أو الإشارة .

---

(١) انظر الصور التى فى الصفحات ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٧ من كتاب الاختبارات للدكتور (سيريل بيرت)



(شكل – ٤)

٤ — ضع على المنضدة ثلاثة قروش صاغ ، ثم ثلاثة قروش (تعريفة) . ثم كلف الطفل أن يذكر قيمتها .

٥ — أر الطفل الأربعة الألوان الأصلية وهى : الأحمر ، والأخضر ، والأزرق ، والأصفر ، ثم اسأله عن لون كل منها (١) .

اختبارات لمن عمره ثمان سنوات :

١ — يكلف الطفل الموازنة بين شيئين ، كأن يوازن بين :—

(١) الخشب والزجاج . (٢) الناموسة والذبابة. (٢)

(٣) الورق العادى والورق المقوى .

وذلك بأن يسأل بالطريقة الآتية :—

« هل تعرف الخشب ؟ » « هل تعرف الزجاج ؟ » « هل هناك مشابهة بينهما ؟ » فى أى شئ يختلفان ؟ وإذا تردد الطفل فى إجابته أمكنك أن تقول له : « إنهما يختلفان . أليس كذلك ؟ هل يمكنك أن تعرف الفرق بينهما ؟ » « وكيف تستطيع أن تعرف الزجاج من الخشب ؟ » والمفروض

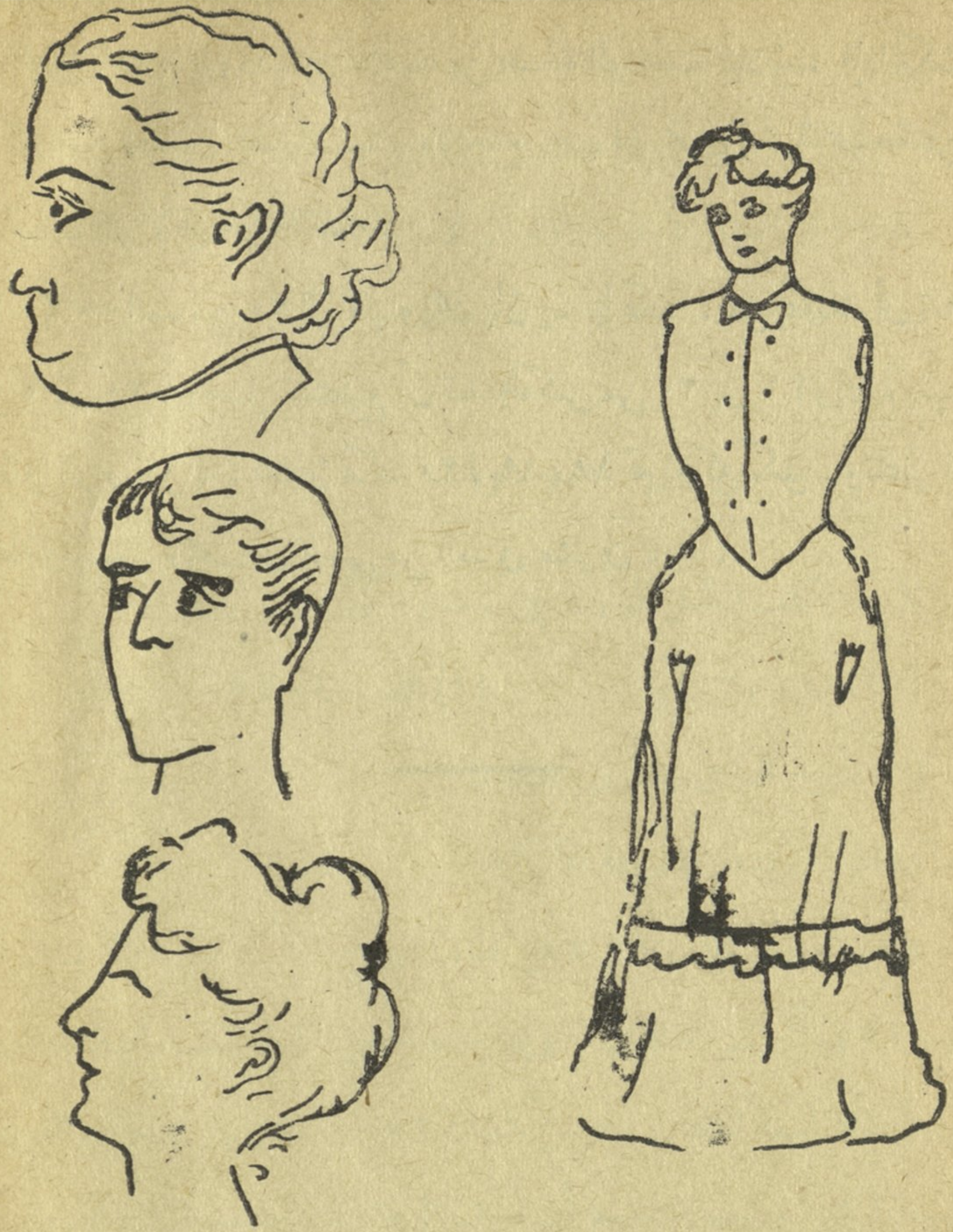
---

(١) راجع ص ٥٩ من كتاب الاختبارات للدكتور (سيريل بيرت .)

(٢) لقد فضلنا أن نأتى بكلمة ناموسة بدلا من كلمة فراشة المرادفة للكلمة الإنجليزية Butterfly

أن الطفل يحتاج إلى دقيقتين للانتهاء من هـذه الموازنات الثلاث . فإذا مكث أكثر من دقيقتين عد راسبا . وللنجاح يجب أن يجيب إجابة صحيحة عن موازنتين على الأقل من ثلاث . »

٢ — العد من ٢٠ إلى ١ . وذلك بأن يسأل هكذا : هل يمكنك أن تعد من ١ إلى ٢٠ ؟ وهـل تستطيع أن تعد بالعكس من ٢٠ إلى ١ ؟ وإذا لم يفهم الطفل المراد فقل له : ابتدئ هكذا ٢٠ ، ١٩ ، ١٨ ثم اتركه يكمل . وتغتفر له غلطة واحدة . ويجب أن ينتهى من العد فى عشرين ثانية .



(شكل ٥)

٣ — يسأل عن الأجزاء الناقصة فى كل من هذه الصور الأربع التى اختارها (بينيه) . (شكل ٥) وهى صور لوجوه ينقصها أنف ، أو فم ، أو عين ، وصورة لجسم من غير ذراعين ، وتعرض عليه واحدة بعد أخرى . ولا

ينجح الطفل إلا إذا أجاب إجابة صحيحة عن ثلاث صور من الأربع .

٤ — يسأل عن : —

(١) اسم اليوم من أيام الأسبوع . (٢) اسم الشهر الذى نحن فيه.

(٣) تاريخ اليوم . (٤) اسم السنة العربية أو الإفرنجية .

ويجب أن يجيب عن كل نقطة من هذه النقط .

٥ — يطالب بإعادة خمسة أرقام بعد استماعها ، بأن تقول له : «سأذكر خمسة أرقام فأصغ إلى لتعيدها من بعدى : ٥ ، ٨ ، ٢ ، ٩ ، ١ » فإذا نجح فى ذكرها فبها ، وإلا ذكرت له خمسة أرقام أخرى لإعادتها مثل : « ٣ ، ٧ ، ٢ ، ٥ ، صفر » . وإذا لم ينجح أيضا فى هذه المرة الثانية فطالبه بإعادة : ١ ، ٣ ، ٧ ، ٢ ، ٩ .

ويعد الطفل ناجحا إذا أصاب فى مرة واحدة من الثلاث .

اختبارات لمن عمره تسع سنوات:

١ — يوضع أمام الطفل نوع من كل أنواع العملة المستعملة وهى : جنيه ، نصف جنيه ، ريال ، نصف ريال ، ربع ريال . قطعة من ذات القرشين ، قرش صاغ ، قرش (تعريفة) ، قطعة من ذات المليمين ، مليم ، نصف مليم . ويزاد على ذلك ستة قروش (تعريفة) وعشرة مليمات ، على جانب . ثم يقال للطفل :

افرض أن هذه نقودك ، وأنك تاجر لك حانوت تبيع فيه هذه الصناديق،(١) فهل تسمح بأن تبيع لى صندوقا منها ؟ بكم تبيعه ؟ هل توافق على أن تبيعه لى بقرش؟ وهنا يعطى الممتحن الطفل قطعة بخمسة قروش ، ويطلب منه أن يعطيه الباقى من النقود الموضوعة أمامه . ولا يكفى أن يجيب الطفل بأن الباقى أربعة قروش ، بل لا بد من تسليم المشترى أربعة قروش بالضبط حتى يعد ناجحا .

٢ — يسأل الطفل عن تعريف خمسة أشياء محسوسة مثل :

الشوكة ، المنضدة ، الكرسى ، الحصان ، الأم . ولا يكفى فى هذه السن أن يذكر الطفل فائدتها كما حدث فى الاختبار الثانى لمن عمره ست سنوات ، بل لا بد من وصفها ، وذكر خصائص كل منها . ويجب أن يجيب الطفل عن ثلاثة أسئلة من الخمسة كى ينجح .

٣ — يسأل الطفل عن أسماء تسعة أنواع من العملة المصرية ، من غير مراعاة ترتيب ؛ كأن يقال له : ما اسم هذه العملة ؟ وهذه ؟ وهذه ؟ الخ . ويجب ألا يخطئ فى شىء منها ، وأن ينتهى من الإجابة فى ٤٠ ثانية .

٤ — يطالب بذكر أسماء الشهور فى السنة العربية أو الإفرنجية بالترتيب . وتغتفر له غلطة واحدة ، أو نسيان شهر من الشهور فى الإجابة .

٥ — يكلف الطفل الإجابة عن ثلاثة أسئلة تستدعى التفكير ؛ كأن تقول له :

---

(١) الصناديق التى استعملت فى الموازنة بين ثقلين فيما تقدم يجوز استخدامها الآن فى البيع والشراء .

(ا) « افرض أنك كنت تريد السفر بالسكة الحديدية إلى جهة من الجهات ، فلما وصلت إلى المحطة سار القطار . فما الذى يجب أن تفعله حينئذ ؟ » فإذا قال : « أنتظر قطارا آخر » أو « آخذ القطار الثانى » عد جوابه صائبا . وإن قال : « أعود إلى المنزل » أو « أجرى وراءه » أو « أجتهد فى ألا أتخلف عنه » عد جوابه غير مقبول .

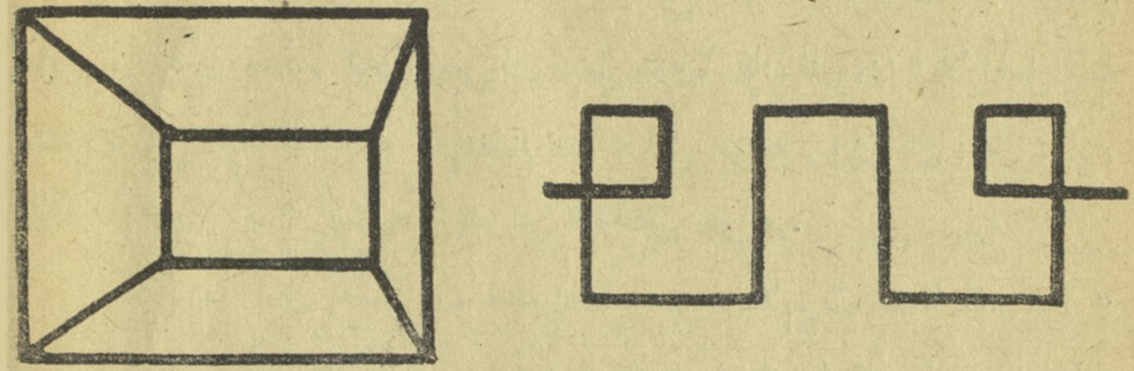
(ب) افرض أنك كنت تلعب بالكرة مع رفقائك ، فأصابك أحدهم بأذى من غير قصد . فماذا ينبغى أن تفعل معه ؟ فإن قال : « لا أفعل معه شيئا » أو «أعفو عنه» أو « أصفح عنه » قبل جوابه . وإن قال : « أشكوه إلى المدرس » أو « أضربه كما ضربنى » رفض جوابه .

(ح) ما الذى يحسن أن تفعله إذا أتلفت أو كسرت شيئا لغيرك ؟ » ويقبل الجواب إذا كان : « أدفع ثمنه » أو « أشترى شيئا بدله ، وأعطيه صاحبه » أو « أعترف بالخطأ » أو « أطلب العفو » أو « أظهر الأسف » . ويرفض إذا قال : « أبكى » أو « أخفيه » . وللنجاح فى هذا الاختبار يجب أن تكون الإجابة صحيحة عن سؤالين من الثلاثة .

اختبارات لمن عمره عشر سنوات :

١ — يطالب الولد بترتيب خمسة صناديق صغيرة — كعلب الثقاب «الكبريت» المحشوة قطنا أو غيره — بحسب ثقلها ، مبتدئا بالأثقل منها ، ثم بالذى يليه ، ثم بالأخف وهكذا ، حتى ينتهى من ترتيبها . وهذه الصناديق وإن كانت

متشابهة فى شكلها إلا أنها تختلف فى وزنها . وهو بالتدريج : ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ جراما . وبعد الانتهاء من التجربة الأولى تخلط الصناديق بعضها ببعض ، ثم يكلف الولد ترتيبها ثانية ، ثم تخلط مرة أخرى ويطالب بترتيبها أخيرا . فإذا استطاع أن يرتبها ترتيبا صحيحا مرتين من الثلاث عد ناجحا . ويجب ألا يستغرق زمن هذا الاختبار أكثر من ثلاث دقائق .



(شكل ٦)

٢ — رسم شكلين من الذاكرة بعد رؤيتهما : يخبر الطفل بأنه سيكلف رسم هذين الشكلين كما فى (شكل ٦) من الذاكرة بقلم رصاص على بطاقة أو ورقة ، بعد رؤيتهما مدة قصيرة جدا وهى عشر ثوان ، وإبعادهما عن النظر . فإذا استطاع أن يرسم شكلا منهما ونصف الآخر رسما صحيحا نجح فى الاختبار . ولا تعمل التجربة أكثر من مرة . هذا على فرض أن جميع الأطفال متعلمون .

٣ — تذكر أمام الطفل خمس عبارات تحتوى أشياء لا يقبلها العقل (١) ،

---

(١) بشرط ألا يكون فى الإلقاء أى إشارة يفهم منها ما ليس بمعقول .

ثم يسأل بعد الانتهاء من كل منها عما ينتقده أو يلاحظه من الخطأ فيها . كأن يقال له : —

(ا) « ذات مرة كان رجل راكبا دراجة ولسوء الحظ وقع على رأسه ، فمات فى الحال ، فحمل إلى المستشفى . ويقال إنه لا يرجى له الشفاء » ثم يسأل عن الخطأ . فان أجاب بأنه « إذا كان قد مات من قبل فكيف يمكن أن يشفى ؟ » أو « لقد قلت أولا إنه مات فكيف ترجو له الشفاء ؟ » عد جوابه صحيحا .

وإن قال : « كان من الواجب أن يأخذوه الى المدفن . أو « لو وقع من فوق الدراجة فانه لا يقع على رأسه » ، كانت إجابته غير مقبولة .

(ب) ويقال له : « لى ثلاثة إخوة : أنا ، ومحمد ، وعلى . » أو « لى ثلاث أخوات أنا ، وصفية ، وأمينة . »

ويقبل جوابه إذا قال : « إن لك أخوين فقط » أو « إن لك أختين فقط » أو « لا يمكن أن تكون أنت أخا لنفسك » أو « لا يمكنك أن تكونى أختا لنفسك . » ويرفض إذا قال : « يجب أن تضع نفسك أخيرا » مثلا .

(ح) « لقد عثر رجال الشرطة بالأمس فى الحقل على جثة فتاة مسكينة مقطعة ثمانى عشرة قطعة . ويقال إنها قد قتلت نفسها . فما الخطأ هنا ؟ ويعد الجواب صحيحا إذا قال المسئول مثلا : « لا يستطيع الانسان أن يقطع نفسه ١٨ قطعة » أو « لو قتلت نفسها ما استطاعت أن تقطع نفسها . »

(د) « بالأمس حدثت حادثة بالسكة الحديدية ، ولكن الصحف وصفتها بأنها ليست خطرة أو كبيرة ؛ فلقد كان عدد القتلى فيها ٤٨ شخصا » فما الذى لا يتفق والعقل هنا ؟

ومن الأجوبة المقبولة — لو كان عدد القتلى ٤٨ شخصا وجب أن تكون الحادثة كبيرة . » « لو قتل واحد أو اثنان أمكن أن يقال إن الحادثة ليست خطرة . » « فى وقت الحرب لا يعد ٤٨ قتيلا عددا كبيرا . »

ومن الأجوبة غير المقبولة — « لا يمكن أن يقتل ٤٨ شخصا فى حادثة سكة حديدية . »

(ه) ذات مرة قال أحد الناس : « لو يئست كل اليأس وقتلت نفسى فانى لن أختار يوم الثلاثاء(١) ، لأنه يوم نحس » فما الذى تنتقده هنا ؟

ويقبل الجواب اذا كان : « لو قتل نفسه فمسألة اليوم لا قيمة لها . » « لو مات فانه لا يمكن أن يتأثر بسوء الحظ . » « لو يئس كل اليأس حقيقة فلن ينتظر إلى يوم الثلاثاء » .

ويرفض إذا كان الجواب « من الخطأ أن يعتقد فى سوء الحظ . » « يوم الثلاثاء لا يختلف عن أى يوم آخر . »

وعلى أى حال يعد الممتحن ناجحا إذا استطاع أن يأتى بثلاثة أجوبة صحيحة عن ثلاثة أسئلة من الخمسة السابقة التى لا يوافق عليها العقل والمنطق .

٤ — الاجابة عن أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير مثل : —

(ا) « ماذا يجب أن تفعل إذا علمت وأنت فى الطريق أنك قد تأخرت عن المدرسة ؟ »

ويقبل جوابه إذا قال : « أسرع . » أو « أجرى . » أو « أذهب إلى المدرسة مباشرة بسرعة . » ويرفض إذا قال : « أستعد للعصا . » « أستعد

---

(١) « اخترنا يوم الثلاثاء » بدلا من يوم الجمعة الذى اختاره بينيه فى اختباره هذا

للعقاب . » « أترك المنزل مبكرا . » « أستيقظ مبكرا فى المرة التالية . » « آتى بمذكرة للصفح عنى » وما إلى ذلك من الأجوبة التى لاتتضمن السرعة فى المشى.

(ب) « ما الذى ينبغى أن تفعله قبل الشروع فى أمر هام ؟ »

والأجوبة الصحيحة هى : « أفكر فيه جيدا . » « أستشير فيه أحدا. » « أستعد له . » ومن الأجوبة غير الصحيحة تلك التى لا تفهم مثل :

« لا أفعله . » « أنظم نفسى . » « أعنى بملابسى » . وحينما يؤخذ من الاجابة أن المسئول لم يفهم المقصود من السؤال تبين له أنك لا تقصد الذهاب إلى جهة هامة بل الشروع فى أمر هام .

(ﺣ) « لماذا نعفو عن الشخص ، ونلتمس له العذر إذا ارتكب خطأ وهو فى ثورة الغضب ، أكثر مما نلتمسه له إذا ارتكب الخطأ عينه وهو فى حالته العادية وليس فى حالة غضب ؟ »

أما الأجوبة الصحيحة فهى : « لانه لم يفكر فيما فعل . » «لأنه سيأسف فيما بعد . » « سيشعر بخطئه ويندم فيما بعد . » ، وما إلى ذلك من الأجوبة التى تتضمن أن الغضب يتطلب التماس المعذرة والعفو عن الغضبان . ومن الأجوبة غير الصحيحة أن يقال : « كان يجب عليه ألا يغضب . » وغير ذلك من الأجوبة التى تستقبح الغضب ولا تستحسنه .

(د) « إذا طولبت بأن تذكر رأيك عن شخص لا تعرفه حق المعرفة فما الذى يجب أن تقوله ؟ »

وهذه هى الأجوبة المقبولة : « لا أستطيع أن أقول شيئا . » « لايمكننى أن أخبرك قبل أن أبحث عنه . » « لا أعرف . » أما غير المقبولة فمثل : « كان

من الواجب أن أسأل . » « أقول إنى لم أعرف اسمه . »

(ﻫ) « لماذا يجب أن نحكم على الانسان بما يفعله لا بما يقوله ؟ »

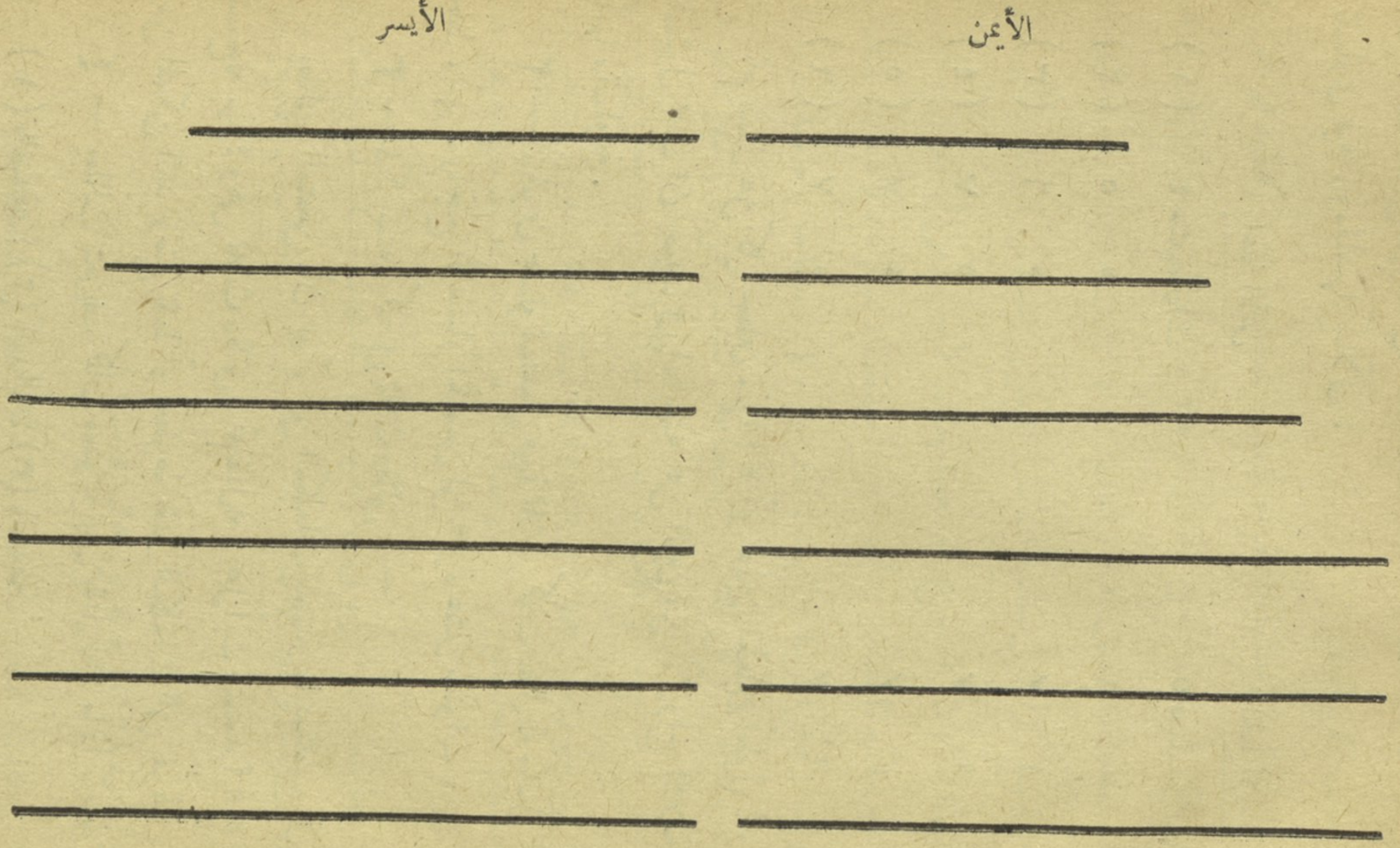
وتعد الاجابة صحيحة إذا كانت مثل « لأنك تستطيع أن تعتمد على الفعل لا على القول . » « لأنه ربما لا يقول الحقيقة دائما . » « الأعمال تتحدث عن نفسها أكثر من الأقوال . » وتعد غير صحيحة إذا كانت غامضة مثل : لأنك لا يمكنك أن تقول شيئا عنه . » « كان ينبغى أن تقول الحقيقة . »

ولا مانع من إعادة السؤال مرة إذا دعت الحاجة من غير تغيير فى صيغته . ويسمح للتلميذ بعشرين ثانية للتفكير فى كل سؤال . ولكى ينجح المسئول يجب أن يجيب إجابة صحيحة عن ثلاثة أسئلة من الخمسة السابقة .

٥ — المطالبة باستعمال ثلاث كلمات فى تكوين جملتين ، كأن تذكر أمامه ثلاث كلمات مثل : (باريس ، سعيد ، نهر) أو (لندن ، نهر ، نقود) أو (القاهرة ، نهر ، مال .) ثم تعطيه ورقة وقلما من الرصاص للاجابة . وتسمح له بدقيقة واحدة ليكتب فيها ما شاء . وإذا شاعت هذه الكلمات ، وأصبحت معروفة لدى التلاميذ فأت بثلاث كلمات أخرى جديدة .

اختبارات لمن عمره اثنتا عشرة سنة :

١ — موازنة بين الخطوط : يرسم ١٢ خطا أفقيا ؛ كل اثنين منهما على امتداد واحد . كالخطوط الآتية : « شكل ٧ »


الأيمن
الأيسر

(شكل ٧)

(فيلاحظ أن ستة من هذه الخطوط تختلف فى الطول ، والستة الأخرى تتساوى فيه . ومقاسها كالآتى :

	الخط الأيمن	الخط الأيسر
(١)	٤ سنتيمترات	٥ سنتيمترات
(٢)	٥ »	٦ »
(٣)	٦ »	٧ »
(٤)	٧ »	٧ »
(٥)	٧ »	٧ »
(٦)	٧ »	٧ »

ثم يسأل عن كل خطين منها : « أى هذين الخطين أطول ؟ ولكى ينجح المسئول يجب أن يصيب فى إجابته عن اثنين من الأزواج الثلاثة الأخيرة بأنها متساوية .

٢ — تكوين جملة تستعمل فيها ثلاث كلمات تقال له مثل : القاهرة ، حظ ، نهر . راجع الاختبار الخامس لمن عمره عشر سنوات .

٣ — ذكر ستين كلمة فى ثلاث دقائق : —

يطالب الممتحن بأن يذكر من الكلمات بقدر ما يستطيع فى المدة التى يسمح له بها ؛ وهى ثلاث دقائق . ثم يقال له : هل أنت مستعد ؟ » « ابتدئ ! » ومن الممكن العد بوضع نقط أو خطوط بقدر الكلمات التى يقولها .

٤ — يطالب بتعريف كلمات معنوية بأن يقال له : ماذا يقصد :

(١) بالصدقة ؟ (٢) بالعدالة ؟ (٣) بالشفقة

وللنجاح يجب أن تكون الاجابة صحيحة عن اثنين من الأسئلة . وهذه بعض التعريفات المقبولة :

عن الصدقة : « إعطاء الفقراء بعض النقود . » « إعطاء الزكاة . »

عن العدالة : «معاملة الناس بالعدل.» «حماية الأبرياء ومعاقبة الأشقياء» .

عن الشفقة : « العطف » « الحنو . » « الأدب وحسن معاملة الغير.»

٥ — وضع كلمات فى مكانها المناسب لتكوين جملة منها : وذلك بأن يعطى المتحن ثلاث بطاقات بالتدريج الواحدة بعد الانتهاء من الأخرى مكتوب على الأولى: منها هذه الكلمات : محمد ، فى، استيقظ ، مبكرة ، لاعداد ، ساعة ، اليوم ، دروسه . وعلى الثانية : اليوم ، المدرس ، فى ، صباحا ، صعبة، حسابية، اختبرنى ، مسألة . وعلى الثالثة : بشجاعة ، سيده ، عن ، الأمين ، قوته ، الكلب ، بكل ، يدافع . ثم يكلف ترتيب هذه الكلمات ، ووضعها فى مكانها اللائق بها كى يكون منها جملة . ويمنح دقيقة لكل جملة . ولكى ينجح يجب أن يأتى بجملتين صحيحتين منها . وهذا مثل من الأجوبة الصحيحة عن هذا الاختبار : —

(١) استيقظ محمد اليوم فى ساعة مبكرة لاعداد دروسه . (٢) اختبرنى المدرس اليوم صباحا فى مسألة حسابية صعبة . (٣) يدافع الكلب الأمين بكل قوته عن سيده بشجاعة .

اختبارات لمن عمره خمس عشرة سنة :

١ — يطالب المتحن باعادة سبعة أرقام بعد أن يسمعها مثل : « ٥ ، ٢

٧ ، ٩ ، ١ ، ٦ ، صفر » — أو « ٦ ، ٤ ، ١ ، ٣ ، ٩ ، ٧ ، ٥ » — أو « ٨ » صفر ، ٤ ، ٢ ، ٧ ، ٣ ، ٦ » بالكيفية المذكورة فى الاختبار الخامس لمن عمره ثمان سنوات . والنجاح فى إحدى هذه التجارب الثلاث يكفى .

٢ — يطالب بذكر ثلاث كلمات متحدة فى الوزن والحرف الأخير . ويمثل له بهذه الأمثلة : « حسنات ، صفحات » « سماء ، هواء » « حياة ، وفاة » حتى يفهم ما يراد . ثم يكلف ذكر ثلاث كلمات تتفق مع كلمة « طرب » مثلا فى وزنها والحرف الأخير منها . وللنجاح يجب الانتهاء من ذكر الكلمات الثلاث فى دقيقة واحدة .

٣ — إعادة جمل مكونة من ٢٦ مقطعا بعد أن تذكر بوضوح أمام الممتحن مثل : حينما كنت سائرا فى الطريق العام بالأمس رأيت قطا صغيرا جميلا » أو « منذ أيام رأيت فى الطريق حصانا جميلا أبيض جارا عربة »

٤ — تعرض عليه بعض الصور المناسبة ثم يطالب بأن يشرح ما يراه بالتفصيل فى كل منها . وفى هذه المرحلة لا يكتفى بمجرد ذكر الأشياء التى فى الصورة بل ينتظر معرفة ما تمثله الصورة .

٥ — يُطالب بشرح بعض الحقائق التى يسأل عنها كأن يقال له :

(ا) — « كانت امرأة سائرة فى حديقة بالقاهرة ، فوقفت بغتة وقد أخذ منها الخوف كل مأخذ (تملكها الخوف) . ثم جرت إلى أقرب مركز لرجال الشرطة وأخبرت الضابط بأنها رأت ، ... مُعلَّقاً من فرع شجرة » فما الذى رأته ؟

فان أجاب بما يدل على القتل كانت إجابته صحيحة . وإذا قال : «رجلا»

أو « شخصا ميتا » فاسأله : كيف طَلِع الشجرة ؟ وإن قال « رأت طائرا » أو « رجلا يسرِق عُشا » كان قوله خطأ .

(ب) — « لقد كان عند جارى الآن ثلاثة من الزائرين . فلقد زاره الطبيب أولا ، ثم المحامى ثانيا ، ثم القسيس ثالثا » فما الذى تظن أنه حدث فى بيت جارى . ؟

فان قال : « هناك شخص يموت . » أو «هناك شخص فى شدة المرض» كان جوابه صحيحا . هذا هو السؤال الثانى الذى وضعه (بينيه) . ولكن قد تكون الاجابة عنه صعبة على الولد المصرى لاختلاف البيئة . ويحسن أن يسأل المصرى هذا السؤال :

(ب) « لقد ذهب طبيب المركز ، يصحبه وكيل النيابة ، ومأمور المركز وبعض رجال الشرطة إلى قرية كذا . » فما الذى تظن أنه قد حدث فى هذه القرية ؟ فان أجاب بقوله « حادثة قتل » « جناية قتل » كانت إجابته صائبة. وإذا قال «حادثة سرقة» واكتفى بذلك عُدَّت إجابته غير صحيحة .

وللنجاح يجب أن يجيب الممتحن عن السؤالين معا إجابة صائبة .

اختبارات للبالغ الذى عمره ست عشرة سنة فأكثر.

١ — رسم من الذاكرة .
٢ — اختبار آخر فى الرسم .
٣ — معرفة الفرق بين ألفاظ من أسماء المعانى كالفرق بين : —

(ا) السرور والسعادة.
(ب) الفقر والشقاء.
(ج) النشوء والثورة. أو الثروة والثورة.

وللنجاح ينبغى أن يجيب إجابة صحيحة عن اثنين منها.

٤ — ذكر ثلاثة فروق رئيسية بين الملك ورئيس الجمهورية مثل: —

(ا) الملكية وراثية، ولكن رياسة الجمهورية تكون بالانتخاب.
(ب) الملكية تستمر مدى الحياة، ولكن رياسة الجمهورية تكون لمدة معينة.
(ج) سلطة الملك أكبر من سلطة رئيس الجمهورية عادة.
(د) الملك لا يكون مسئولا مباشرة أمام الشعب، أما رئيس الجمهورية فمسئول مباشرة أمامه.

٥ — تلخيص معنى قطعة يسمعها: —

تذكر قطعة صغيرة أمام الممتحن ثم يطالب بتلخيصها، وذكر مافهمه منها من غير تقيد بألفاظها.

ارشادات للممتحنين

١ — لا تعد الطفل ناجحا إذا أريته الحل فردد ماسمعه منك.

٢ — يجب أن تقبل جميع الأجوبة على السواء صوابا كانت أم خطأ.

ولا ترشد الطفل إلى الجواب الصحيح ، لأن هذا وقت اختبار لاوقت إرشاد وتعليم .

٣ — ينبغى ألا يرى الطفل النتيجة حتى لا يعتمد الذكى على ذكائه فيكسل ، ولا تثبط همة الغبى والمتوسط .

٤ — لا تستعمل الأقيسة بطريقة آلية . وإذا ظهر على الطفل ما يستدل منه على أنه أدرك الجواب — كأن يضحك حينما يسمع نقطة غير معقولة فى بعض الاختبارات — فعد هذا جوابا .

٥ — لا تتظاهر بالقسوة والشدة حتى لا يخاف الأطفال ، بل اعطف عليهم وأظهر الشفقة بهم ؛ حتى يستطيعوا أن يجيبوك ويبذلوا جهدهم فى الاجابة .

٦ — يحسن أن تستعمل كلمات التشجيع والمدح أحيانا ، بشرط أن تتجنب كل كلمة أو إشارة أو نغمة يفهم منها الجواب أو الحل بطريق الإيحاء .

٧ — ابتدئ بالاختبارات السهلة السارة . ويحسن الابتداء باختبارات السنة التى قبل العمر الميلادى ، ثم يتدرج منها إلى الاختبارات الموضوعة للسنة المطلوبة وهكذا ، كما سبق .

٨ — يجب ألا يكون مع الممتحن أحد سوى الطفل والكاتب الذى يكتب الأجوبة والتعريفات التى يذكرها الطفل . أما الممتحن فيقيد بنفسه فى الحال الحكم فقط بالنجاح أو الرسوب .

٩ — ينبغى أن يتقيد الممتحن بالاختبارات الموضوعة .

١٠ — لاتضغط على الطفل فى زيادة الشرح .

١١ — أحيانا يعتبر الطفل مشكوكا فيه إذا لم تكن الاجابة صريحة يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ .

مايحتاج اليه الممتحن من الأشياء

وزيادة على ماسبق من الأشكال والرسوم يحتاج الممتحن لتكملة الاختبارات إلى الأشياء الآتية :—

١ — ثلاث صور مناسبة .
٢ — مفتاح وقرش (تعريفة) وسكين (للاختبار الثانى لمن سنه أربع .)
٣ — الموازين (للاختبار الاول لسن خمس ثم عشر .)
٤ — رسم مربع (للاختبار الثانى لسن خمس .)
٥ — رسم متوازى أضلاع بهذا الشكل ◊ (للاختبار الثالث لسن ست .)
٦ — بطاقة على شكل مستطيل (للاختبار الخامس لسن خمس .)
٧ — الألوان الأربعة : الأحمر والأخضر والأزرق والأصفر (للاختبار الخامس لسن سبع .)
٨ — بطاقات فيها جمل غير مرتبة (للاختبار الخامس لسن اثنتى عشرة سنة .)

نموذج من بطاقة اختبار الطفل

اسم الطفل	عمره . . . .
محل ميلاده	مدرسته . . . .
تاريخ الاختبار	نتيجة الاختبار . . . .

طريقة تقدير الدرجات

يجب أن يكون لدى الممتحن مذكرة أو ورقة كبيرة يضع فى الجهة اليمنى منها أسماء الاختبارات ، وفى الجهة اليسرى يضع علامة يعرف منها الحكم على المجيب . ولقد اصطلح (بينيه) على وضع علامة خاصة لكل من الفائق أو النابغة ، والناجح والراسب إلى آخره هكذا : —

فائق :	+ !	سكوت	: صفر
ناجح :	+	راسب	: —
قريب من النجاح :	+ ؟	قريب من الرسوب	: — ؟
مشكوك فيه :	؟	رسوب ردىء أو غباوة	: — !

وبعد الانتهاء من الاختبار يستطيع الممتحن أن يقابل ما لديه من النتائج بما كتبه الكاتب عنده من الأجوبة التى ذكرها المجيب حتى يتأكد من معرفة العمر العقلى لكل طفل معرفة صحيحة . فاذا نجح فى الاختبارات الخمسة

الموضوعة لعمر خمس سنوات كان عمره العقلى خمسا . واذا أجاب طفل سنه سبع سنوات عن الاختبارات الخمسة المعينة لعمر سبع ، ثم أجاب عن ثلاثة اختبارات من الموضوعة لعمر ثمان ، وعن اختبارين من الاختبارات الخاصة بسن تسع كان عمره العقلى ثمانى سنوات .

ويسمح (بينيه) باستعمال كسور فى النتيجة . وبما أنه جعل الاختبارات خمسة لكل سن ، فالاختبار الواحد الذى ينجح فيه المجيب ينال عليه درجة خمس سنة : ويرى (لويس ترمان) أن تكون الاختبارات ستة لكل سن حتى يخول النجاح فى اختبار واحد منها الحصول على سدس الدرجة ، أى شهرين من السنة .

وإذا كان العمر العقلى أقل من العمر الميلادى بثلاث سنوات ولم يكن ذلك التأخر ناشئا عن مرض أو ضعف صحة أو إهمال فى المواظبة المدرسية ... الخ حكم على الشخص بأنه ضعيف العقل كما ذكرنا من قبل .

ولقد أخذ على مقاييس (بينيه) أنها تحتاج إلى معرفة كبيرة باللغة ، وأنها سهلة جدا فى السنوات الأولى ، صعبة جدا فى السنوات الأخيرة ، وغامضة فى بعض الأحيان ، وتحتاج إلى كثير من الوقت لأنها فردية ، وتختلف نتائجها باختلاف البيئة ، من قطر إلى آخر ، ومن مدرسة إلى أخرى ، ومن بيئة مدنية إلى بيئة ريفية . فأطفال المدن مثلا يسهل عليهم (فى سن سبع) أن يجيبوا عن اختبار الألوان أحسن من أطفال القرى .

ومهما أخذ عليه من النقد فالكل مجمع على أنها مختصرة ، سهلة فى استعمالها لاتتطلب آلات ولا أجهزة ، بها يمكن معرفة الذكاء العام أو المقدرة

العقلية العامة من سن ٣ إلى البلوغ . وبالتعديلات التى أدخلت عليها سنة ١٩١١ أصبحت صالحة لأن تستعمل لمدة طويلة من الزمن . ولقد قام (لويس ترمان) بأمريكا ، (وفيليب بَلَارْد) و (سِيرِيل بِيرْت) بانجلترا بكثير من التغييرات فيها؛ بزيادة بعض الاختبارات ، وتقديم البعض على الآخر ، وتوضيح الغامض ، وتغيير جزء منها حتى يمكن استعمالها فى أمريكا وانجلترا كما أسلفنا .

المراجع بالإنجليزية :—

(1) Handbook of Tests, by Cyril Burt.
(2) Mental Tests, by P. B· Ballard.
(3) The Measurement of Intelligence, by L. Terman.
(4) Mentally Defective Children, by Binet and Simon.
(5) Psychology, by R.S. Woodworth, Ch. X11, p271-295

الفَصْلُ الثَّانِى

الحواس والإحساس

تمهيد

الكائن الحى وبيئته :

إن لكل كائن حى مهما بلغ من البساطة فى التكوين والصغر فى الحجم ، حياة مستقلة ، ولكنه مع ذلك يتأثر ببيئته . ولأن البيئة تتكون من أشياء نافعة وأخرى ضارة نرى أن بقاء الكائن الحى متوقف على وجود توافق وانسجام بين سلوكه وبيئته ؛ وذلك لايكون إلا بالإقبال على النافع منها والبحث عنه ، والإحجام عن الضار وتجنبه ؛ إذ أن الحيوان الذى يسلك نحو بيئته مسلكا معاكسا لما تقدم ؛ فيقبل على الضار ، ويحجم عن النافع ، أو يقف موقفا سلبيا بالنسبة لهما هالك — لامحالة — تبعا لقوانين تنازع البقاء ، والاختيار الطبيعى ، وبقاء الأصلح .

وكما أن بقاء الكائن الحي متوقف على سلوكه مسلكا مناسبا لبيئته كذلك يتوقف تقدمه فى السلسلة الحيوانية ونجاحه فى حياته على مقدار استعداده لمكافحة بيئته ، وعلى مقدرته على تعديل أعماله وفق ما تقضى به هذه البيئة ، وعلى قدرته على مهاجمتها والتغلب عليها .

فائدة الحواس :

وهذه كلها تتوقف على علمه ببيئته وفهمه لها حق الفهم . وإن الوسائل الأساسية التى تستخدم لهذا الغرض ، أى للعلم بالبيئة الخارجية ، هى الحواس. فالحواس إذاً لها قيمتها الحيوية ؛ لأنها هى التى تجعل الحيوان على اتصال تام ببيئته . ومتى علم الحيوان ببيئته استطاع أن يعد نفسه لها ، ويسلك السلوك المناسب للظروف المحيطة به ، فيؤدى ذلك إلى الاحتفاظ بنفسه وبنوعه .

وإذا كانت هذه هى حال الحيوان الذى لا يتجاوز مرتبة الإحساس المجرد أو الإدراك المحدود ، فما بالك بالإنسان ، الذى هو أعلى الحيوانات منزلة وأغزرها معرفة ؟ فحواس الإنسان ضرورية له ؛ لأنها تساعده أيضا على العلم ببيئته، والاحتفاظ بحياته وحياة نوعه . ولذا سماها (ملتون) الشاعر الإنجليزى لشهير (١٦٠٨ — ١٦٤٧م) « أبواب المعرفة الخمسة » .

وما أحسن قول (سَلِى⁽¹⁾) فى هذا الصدد :

« من الواجب علينا أن ندرس وظائف الحواس لندرك كيف يستطيع

---

(١) Sully : أحد علماء النفس من الإنجليز .

الطفل معرفة جميع الأشياء ؛ إذ أن علمه بها كلها يتوقف على هذه الحواس .

وليس معنى هذا أن جميع إدراكاتنا مركبة من إحساسات وبقايا إحساسات ، كما كان يقال ، ولكن معناه أن الحواس تزودنا بالمادة التى تتحول إلى معرفة ، وذلك بعد أن تؤثر فيها الأعمال العقلية . وإن أثر الحواس فى الإدراك والمعرفة ليظهر على الأخص فى عصر الحياة الأول ؛ وهذا هو معنى قول (روسو) : « إن أقدامنا وأيدينا وأعيننا لهى أول من يعلمنا الفلسفة . » وهى مع ذلك ضرورية فى تكون الذكاء ونموه فى عصور الحياة الأولى والأخيرة . وقال سَلِى : « إننا لو اختبرنا معلوماتنا عن العالم الطبيعى ، التى وصلت إلى أقصى درجات التجريد والتعميم ، لوجدناها — فى آخر الأمر — ترجع إلى إدراكات حسية ؛ فعلمنا بهذا العالم محدود بحدود حواسنا ، وفقد أى حاسة من الحواس العليا معناه فقد طائفة كاملة من الأفكار والمعانى ، كما هى الحال فيمن يولدون عميا . »

عناصر العقلية الإنسانية :

وإنما كان الإنسان أغزر الحيوانات معرفة ، وأقدرها على الانتفاع بتجاربه لأنه لا يتأثر بالمؤثرات الخارجية فحسب ، أى أنه لا يعتمد على الإحساس والإدراك الحسى فقط ، بل إنه يتأثر أكثر من غيره من الحيوانات بالصور الذهنية للأشياء ، ويتخذها وسيلة للفهم . ولا يقف به الأمر عند هذا الحد ، بل إنه يستبدل بالصور الذهنية كلمات تدل عليها ؛ أى أنه يستخدم

اللغة فى التفكير. وكذلك نراه يبتدع صورا خيالية مبتكرة؛ ويجعلها مادة للفكر، ويستعين بها على إخضاع بيئته. وكل هذا مما يسهل عليه الانتفاع بالتجارب الماضية والحاضرة فى حل المشكلات التى تعرض له فى المستقبل؛ ويؤدى إلى سرعة الفكر وضبطه، وسهولة نقل المعانى والأفكار إلى غيره، أو أخذها عنه.

من ذلك ترى أن مراتب الإدراك خمس هى: الإحساس (١)، والإدراك الحسى، والتصور، والتخيل، والفكر. ومن المعروف أن كلا من هذه تصحبه حالة وجدانية من نوع ما، وأن الإدراك والوجدان يدعوان إلى القيام بعمل من الأعمال ملائم لهما، سواء أكان العمل إيجابيا أم سلبيا؛ أى إقبالا أم إدبارا. فالناحية العقلية معقدة كما ترى تعقد غيرها من نواحى الحياة الإنسانية.

تطور العقل الإنسانى:

ومن المقطوع به الآن أن النوع الإنسانى لم يصل إلى هذه المنزلة العقلية السامية دفعة واحدة، ولم يطفر إليها طفرة، بل إن عقليته تطورت تطورا يكاد يشبه تطور عقلية الفرد، وهذا مما يؤيد نظرية التلخيص التى علمت عنها ما علمت فى الجزء الأول من هذا الكتاب، (٢) ولم يكن هذا التطور عبثا، ولكنه كان ضروريا لجعل الإنسان قادرا على تلبية ما تتطلبه بيئته الراقية على أكمل وجه، وبأحسن طريقة.

---

(١) هذا على رأى من يقولون بأن الإحساس أول مرحلة من مراحل المعرفة أو الإدراك

(٢) ص ٢١٣

تطور عقلية الفرد :

ليست حياة الطفل العقلية مثل حياة البالغ ، بل إنه يتطور فى ذلك أطوارا ، وينتقل من مرتبة إلى أعلى منها تبعا لتطور جهازه العصبى ، وتنوع تجاربه ، ونوع الحياة التى يحياها ، والتربية التى يتلقاها ؛ فحواسه الخاصة تكاد تكون معطلة فى أول عهده بالحياة ، وإدراكاته فى مبدئها بسيطة ساذجة ، قلما تخرج عن دائرة الإحساسات الغامضة التى لا يفهم لها معنى . فإذا تفتحت حواسه ، وتقبلت الآثار التى تصل إليها من العالم الخارجى أخذ إدراكه الحسى يقوى شيئا فشيئا ، ولا يزال يتقدم حتى يصل إلى منزلة البالغ العاقل المفكر ، المدبر لشئونه ، القابض على ناصية بيئته . والفضل فى ذلك يرجع إلى حواسه التى تتصل بالعالم الخارجى اتصالا مباشرا ، وإلى المخ والمراكز العصبية الأخرى التى تتلقى الرسائل التى تصل إليها بطريق الحواس ، والتى لا تلبث أن تترجم وتؤول ويمتزج بعضها ببعض ، فينشأ عن ذلك كله الأعمال المعنوية التى نسميها الأعمال العقلية .

هذا وإن الحياة العقلية الإنسانية مع تعقدها ترجع إلى عناصر ثلاثة هى : الإدراك ، والوجدان ، والنزوع كما علمت ، ولكل من هذه مراحل ومراتب ؛ فالإدراك يبدأ من الإحساس وينتهى بالتفكير ، والوجدان يبدأ من الوجدان الحسى وينتهى بالعواطف العليا ، والنزوع يبدأ بأبسط الأعمال الإنسانية وينتهى بالعمل الإرادى المسبوق بتفكير وموازنة ومفاضلة .

عوامل النمو العقلى وأطواره : —

فالعقل الإنسانى فى نمو مستمر ، يحصل بطريقتين : طبيعية وصناعية ، . فالطبيعية ترجع إلى استعداد الإنسان للنمو العقلى نموا ذاتيا ولو لم تساعده التربية؛ وأما الصناعية فترجع إلى التربية . والطريقة الأولى أهم وأقوى أثرا ، ولذا كان من أهم وظائف التربية قيادة النمو الطبيعى وضبطه بوسائل خاصة .

والتربية تشمل التجارب التى تصادف الإنسان فى حياته ؛ فإن لها من الآثار ما لا يمكن إنكاره . والحق أنه لولا ما يستفيده الإنسان من تجاربه ومن التربية لوقف نموه العقلى عند حد ، بل لكانت حياته العقلية أدنى منزلة من حياة أقل بنى الإنسان حضارة .

ومن الواجب أن تعرف أن نمو الإنسان العقلى مستمر منسجم إلى حد ما. فنحن إن قلنا إن الإنسان يتطور فى نموه العقلى وينتقل من مرحلة إلى أخرى فإننا مرغمون على ذلك تسهيلا للبحث . وما تقسيم الحياة العقلية الإنسانية إلى عصور وأطوار إلا أمر صناعى من قبيل الاعتبار الذهنى دعت إليه الضرورة ؛ إذ أننا لا نستطيع أن نقول بالضبط متى يبتدئ طور وينتهى آخر . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى نقول إنه لا شىء يحدث فى الحياة العقلية دون أن يكون له أصل ، ولا ظاهرة عقلية تظهر فى أى عصر من العصور من غير أن تكون مبنية على أساس ، كما أنه لا شىء يحدث فى أى عصر إلا ويكون له أثر فى العصور التالية ؛ فالحياة العقلية وحدة متصلة الأجزاء ، مترابطة العناصر ،

لا شىء من عناصرها يوجد بعد أن لم يكن ، ولا جزء من أجزائها يذهب بدون أن يترك له أثراً فعالا ، وبلوغ الإنسان مستوى أرقى فى الحياة العقلية لا يقضى على المستوى الذى سبقه قضاء تاما . فلعصر الطفولة أثر فى عصر الشباب ، ولعصر الشباب آثار فى عصر الرجولة .

هذه حقيقة يجب على المربين أن يعنوا بها وينتفعوا بها فى تربية النشء . فليعلموا أن لسلوك الطفل فى حاضره آثارا فى حياته المستقبلة لا تمحوها الأيام ، وأن سلوكه فى عهد الشباب يؤثر فى سلوكه وهو رجل يعتمد على نفسه فى كل شىء .

بعد هذا نقول إن لحياة الإنسان العقلية ثلاثة أطوار أو عصور أو مستويات لكل منها صفاته وخواصه . وهذه الأطوار الثلاثة تنطبق على كل عنصر من عناصر الشعور الآنفة الذكر ؛ أما مستويات عنصر الإدراك فنستطيع أن نسميها : (١) مستوى الإدراك الحسى . (٢) مستوى الإدراك الكلى المعنوى . (٣) المستوى الفلسفى .

وأما مستويات عنصر الوجدان فمن الممكن أن نسميها على الترتيب :
(١) مستوى الانفعالات أو الوجدانات الجامحة . (٢) مستوى العواطف أو الوجدانات الحازمة . (٣) مستوى المثل العليا والمبادئ الراقية .

وأما مستويات عنصر النزوع فتسمى (١) المستوى الغرزى الانبعاثى ، (٢) المستوى الفكرى - حركى (١) (٣) المستوى الغرضى الاختيارى .

فالطور الأول من أطوار حياة الإنسان العقلية هو طور الطفولة ، ويظهر فيه التعلق بالمحسوسات والخضوع للانفعالات الحادة الجامحة ، والسلوك الغرزى

---

(١) Ideo-motor level.

الانبعاثى ؛ وهذا كما يظهر لنا من سلوك الطفل وتصرفاته . والطور الثانى هو طور الشباب ويظهر فيه الانتباه إلى المعنويات وإدراك الكليات، وفيه تنمو العواطف، ويظهر السلوك الذى لا يخضع لتفكير عميق وتدبر وروية ، والطور الثالث هو طور الرجولة ، وهو طور التفكير الهادئ الفلسفى ، طور ظهور المبادئ القويمة ، والسلوك الحازم المبنى على ترو وحسن اختيار ، وهذه هى صفات الرجل الذى نضج عقله ، وهذبته التربية ، وعلمته التجارب .

الحواس

لعلك بعد هذا التمهيد قد فهمت معنى قول ملتون : « إن الحواس هى أبواب المعرفة » ، وعلمت أنها هى التى تمدنا بالمادة الأولية التى منها تحاك حياتنا العقلية .

ولا يفهم من ذلك أن الحواس والمجموع العصبى هى كل شىء فى الحياة العقلية ؛ فإن هناك عملية لا تزال سرا من الأسرار التى لم يصل العلم الحديث بعد إلى إدراكها وفهمها على حقيقتها ، تلك هى تحول الإحساسات — التى سترى أنها عمليات مادية طبيعية فسيولوجية — إلى إدراكات معنوية عقلية. إننا ندع حل هذه المشكلة إلى الفلاسفة ، فليس بحثها مما يفيدنا كثيرا فى تعرف حياتنا العقلية ، وإنما يعنينا كثيرا أن ندرس الحواس ، ونعرف آثارها فى حياتنا ، لأن هذا البحث يفيدنا ، ويرشدنا إلى ما يجب اتخاذه من الوسائل

لنحتفظ بهذه الجواهر الثمينة ، والمنح الإلهية العظيمة .

ودراسة الحواس تشمل الناحية التشريحية ، والناحية الوظفية ، والناحية السيكولوجية النفسية ؛ أى أننا إذا أردنا أن ندرس الحواس دراسة وافية فلا بد من أن نعرف أجزاء كل ، ووظيفة كل جزء ، ونوع المعرفة الذى تمدنا به كل واحدة . أما دراسة الناحيتين الأولى والثانية فليست من مباحث علم النفس بصفة مباشرة ؛ لأن دراسة أجزاء كل حاسة من موضوعات علم التشريح ، ودراسة وظائف هذه الأجزاء من موضوعات علم « الفسيولوجيا » أو وظائف الأعضاء .

أما دراسة الناحية الثالثة أى الناحية النفسية فهى التى تعنينا الآن . ولا ريب أن فهم ما يتعلق بهذه الناحية الثالثة حق الفهم متوقف على معرفة تركيب الحواس ووظائف أجزائها ، ولذا كان من الضرورى لمن يود دراسة الحواس دراسة نفسية مبنية على أساس متين أن يدرس من التشريح ووظائف الأعضاء كل ماله علاقة بالجهاز العصبى والحواس .

فليس لنا أن نخوض فى بحث هذه الموضوعات فى هذا المكان ، ويكفى أن نقول :

١ ـ إن بالجسم الإنسانى عددا كبيرا من الأعصاب تبدأ من الجلد أو من إحدى الحواس الخاصة أو من أحد أجزاء الجسم الباطنية ، وتنتهى بالمراكز العصبية التى فى الدماغ أو النخاع الشوكى أو العظيم السمباتوى ، وتنقل هذه الأعصاب الآثار من الخارج أو من أى جزء من أجزاء الجسم إلى المراكز العصبية وتسمى الأعصاب المرسلة .

٢ ـ إن هناك عددا كبيرا أيضا من الأعصاب تبدأ من المراكز العصبية وتنتهى بالعضلات ، وتنقل الأوامر من المراكز العصبية إلى العضلات المختلفة، فتقوم بوظائفها المختلفة ، وتسمى هذه الأعصاب الأعصاب المرجعة .

٣ ـ إن هناك نوعا ثالثا من الأعصاب تسمى الأعصاب الوصلية ، وتوصل المراكز العصبية بعضها ببعض، وتحتفظ بالآثار العصبية للانتفاع بها عند الحاجة .

والذى يعنينا من هذه الأنواع الثلاثة هو النوع الأول ؛ أى الأعصاب المرسلة أو أعصاب الحس ، وهى على ثلاثة أنواع : ـ

(ا) فمنها أعصاب الحس الخارجى : وهى التى تبدأ من ظاهر الجلد ، أو من إحدى الحواس الخاصة ، وتنتهى بالمراكز العصبية ، ووظيفتها نقل الآثار المحلية من الأشياء الخارجية إلى المراكز العصبية بوساطة الجلد والحواس .

(ب) ومنها أعصاب الحس الباطنى : وهى التى تنقل آثار التغيرات الباطنية من أجزاء الجسم الداخلية إلى المخ والمراكز العصبية الأخرى ؛ فيشعر الإنسان بالألم أو السرور، أو الراحة أو التعب، أو الغضب أو الحزن، أو الجوع أو العطش، أو الشبع أو الرى . وعلى هذا يكون الوجدان نوعا من الإحساس .

(ج) والنوع الثالث أعصاب الحس الوضعى : وهى التى بها نشعر بأوضاع الأطراف ، وبحركات العضلات والمفاصل وسكونها ؛ وبالتوازن الجسمى العام . ولهذه الأعصاب صلة بالمخيخ خاصة .

وأهم هذه الأنواع الثلاثة بالنسبة لحياة الإنسان العقلية ، وصلته بالعالم

الخارجى هو النوع الأول أى أعصاب الحس الخارجى ؛ وتوجد بكثرة فى كل حاسة من الحواس وفى الجلد .

ويرجح العلماء أن الإحساس كان له عضو واحد فى أول الأمر وهو الجلد، وذلك كما هو مشاهد فى (الأميبات [1]) التى يقوم جلدها مقام الحواس كلها، وما هذه الحواس المتعددة التى نراها إلا أجزاء من الجلد تخصصت على مر الزمن، بكثرة التجارب وتأثير البيئة ، للإحساس بأشياء خاصة . فالعين تحس بالأمواج الضوئية حينما تلمسها وتصل إلى شبكتها ، فإلى العصب البصرى، فإلى المخ. والأذن تحس بالتموجات الصوتية بعد أن تطرق غشاء الطبلة ، ثم تنتقل بوساطة العظيمات الثلاث التى بالأذن المتوسطة إلى الأذن الباطنية الممتلئة بالأعصاب الصوتية . والأنف يحس بالذرات التى تحمل رائحة من أى نوع حينما تمر به . واللسان يحس بمذاق الأشياء وطعمها حينما تلامس الحلمات اللسانية ، وتتحلل إلى عناصرها . ولا يزال الجلد عنصر الإحساس بالحرارة والبرودة والألم والملامسة .

ومن المؤكد أن جميع أجزاء الجلد لا تحس بهذه الأشياء على السواء ؛ بل إن لكل منها نقطا أو مناطق جلدية حساسة خاصة ؛ فالإحساس بالحرارة أو البرودة يبدأ من نقط خاصة تسمى نقط الحرارة أو البرودة . والإحساس بالملامسة يبدأ من جذور الشعر ، ومن نقط لا ينبت فيها الشعر ، ولكن تتجمع فيها ذرات حساسة كما فى أطراف الأنامل . والإحساس بالألم يبدأ من نقط

---

(١) Amoeba

أكثر انتشارا فى الجسم . ويدخل فى الإحساس بالملامسة الشعور بالرطوبة والجفاف ، والخشونة والملاسة ، والصلابة والرخاوة .

عدد الحواس : -

جرت عادة المتقدمين أن يجعلوا عدد الحواس خمسة ، وكانوا يسمونها الحواس الظاهرة وهى : العين ، والأذن ، واللسان ، والأنف ، والجلد . وقد ذكرناها لك وتكلمنا عن عمل كل منها . ولكن المحدثين يضيفون إلى هذه حواس أخرى يسمونها الحواس الإضافية وهى : -

(١) المعدة : وتحس بالجوع والعطش أو الشبع والرى . ويذكر بعض العلماء أن لهذه الإحساسات عضوا خاصا ؛ بدليل أن الإنسان قد يشبع ويروى إذا حقن بحقنة مغذية .

(٢) المخيخ أو الأذن الباطنية أوهما معا ؛ ويحسان بالاعتدال والتوازن الجسمى العام .

(٣) العضلات والمفاصل : وتحس بالثقل أو المقاومة . ويسمى العمل الذى تقوم به الإحساس العضلى .

وهناك نوعان آخران من الإحساس يظن بعض العلماء أنهما من وظائف الجلد وهما : (١) الإحساس بالضغط ، (٢) الإحساس بالألم الباطنى . ولكنهما فى الحقيقة يرجعان إلى الإحساس العضلى ، بدليل أنهما يحصلان فى حالة التخدر الجلدى الموضعى .

ومن الجدول الآتى تعرف الحواس الأصلية والإضافية ، ونوع الإحساس الذى تقوم به كل ، وموضع الإحساس فى كل منها ، والمثير الذى يؤثر فيها : —

الحاسة	نوع الإحساس	موضع الإحساس	المثير
العين	الإبصار	الشبكية	تموجات الأثير (من أربعمائة ألف بليون إلى ثمانمائة ألف بليون موجة فى الثانية) .
الأذن	السمع	القوقعة	التموجات الصوتية (من ١٢ ـ ١٦ إلى ٢٥٠٠٠ ـ ٣٠٠٠٠ موجة فى الثانية).
اللسان	الذوق	حلمات الذوق	السوائل (المركبات الكيمياوية بشكل محلولات).
الأنف	الشم	خلايا الشم التى بالأنف .	الذرات الغازية القابلة للذوبان (المادة الكيمياوية فى صورة غازية) .
الجلد	الضغط	أجسام كرية خاصة منتشرة تحت سطح الجلد.	ملامسة الأجسام الأجنبية إلى درجة محدودة وفق القوانين (الميكانيكية) .
الجلد	درجة الحرارة	مناطق جلدية ليست محدودة	التموجات الأثيرية (الحرارة المتشععة من ثلاثة آلاف

الحاسة	نوع الإحساس	موضع الإحساس	المثير
		تماماً .	بليون إلى ثمانمائة ألف بليون موجة فى الثانية.) وكذلك الأشياء الساخنة والباردة .
الجلد	الألم	نهايات طليقة . لأعصاب	القطع ، الحرق ، اللسع ، اللذع، الحموضة ، التيارات الكهربية .
العضلات والعروق والمفاصل	الثقل والحركة والتوتر والانقباض.	أعصاب متجمعة فى العضلات والعروق .	تغيرات آلية ناشئة عن تغير مواضع العضلات والعروق والمفاصل .
الأذن	التوازن	القنوات شبه الدائرية .	تغيرات آلية ناشئة عن تغير فى موضع الرأس .

تحدد عمل الحواس :

من الجدول السابق ترى أن لكل حاسة حدا لاتتعداه عند القيام بعملها الخاص ؛ فالعين مثلا لاتحس بكل ضوء ، بل لابد أن يكون ضوءا بصفة خاصة لكى تدركه العين ؛ أى أن تموجات الأثير التى تنقل الضوء لابد أن تكون

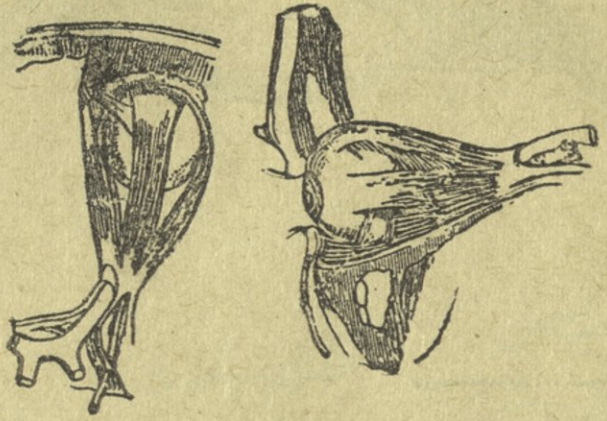
محصورة بين أربعمائة ألف بليون وثمانمائة ألف بليون موجة فى الثانية لكى تبصره العين ؛ فإذا نقصت عن الحد الأدنى فإن العين لا تراه ، وإذا زادت على النهاية الكبرى فإن العين تضعف أمامه فلا تراه .

والأذن لا تدرك من الأصوات إلا ما كانت تموجاته محصورة بين ١٢ — ١٦ وبين ٢٥٠٠٠ — ٣٠٠٠٠ موجة فى الثانية ، وهذا هو السبب فى أن أجهزة المذياع (الراديو) تسمع مالا نسمع .

واللسان لا يذوق طعم الشىء إلا إذا تحول إلى سائل (مركب كيمياوى خاص) ، والأنف لا يحس برائحة إلا إذا كانت بصورة غازية مركبة تركيبا خاصا .... وهكذا .

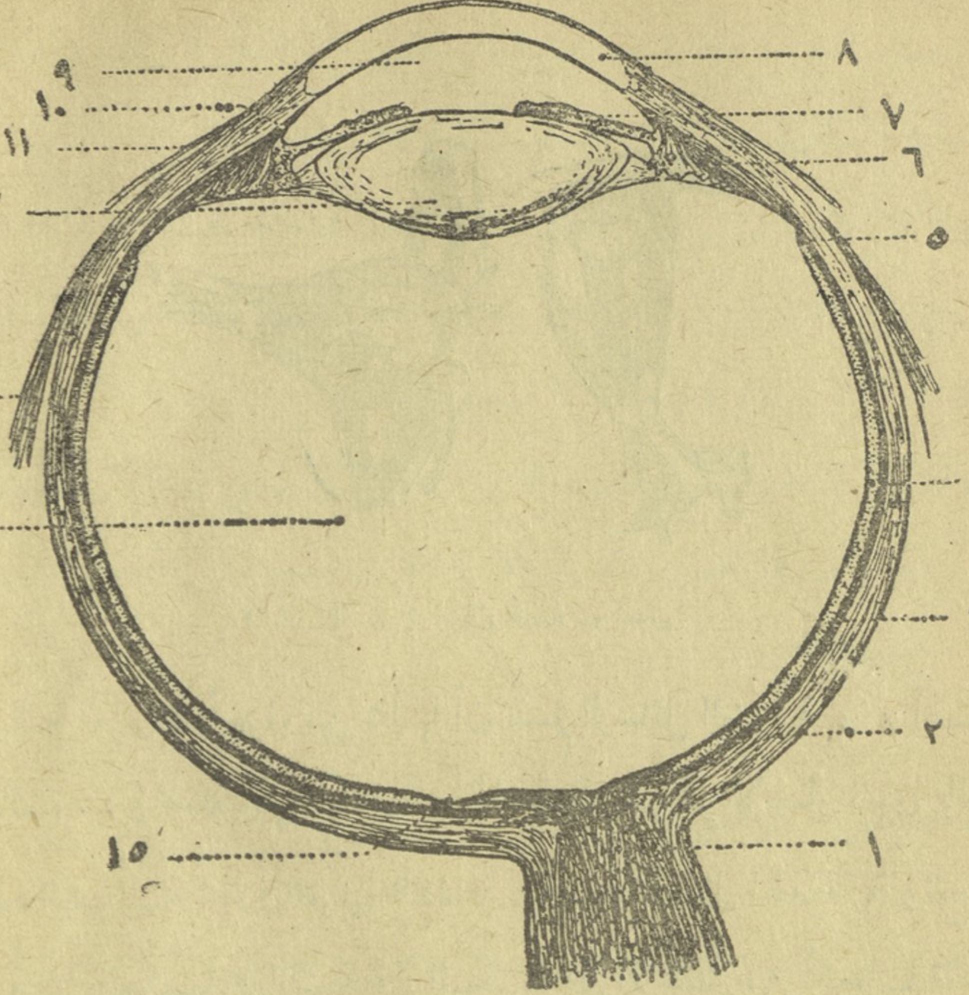
تخصص الحواس :

تقوم كل حاسة من الحواس بعمل خاص ؛ فالعين للإحساس بالضوء الذى ينقل إليها ألوان الأشياء ، وأبعادها ، وأوضاعها ؛ ذلك لأن للعين عضلات تسمح لها بالحركة إلى أى جهة ؛ لكى تقع على المنظور فتصل إليها الأشعة مباشرة (شكل ٨)



(شكل ٨) لبيان عضلات العين

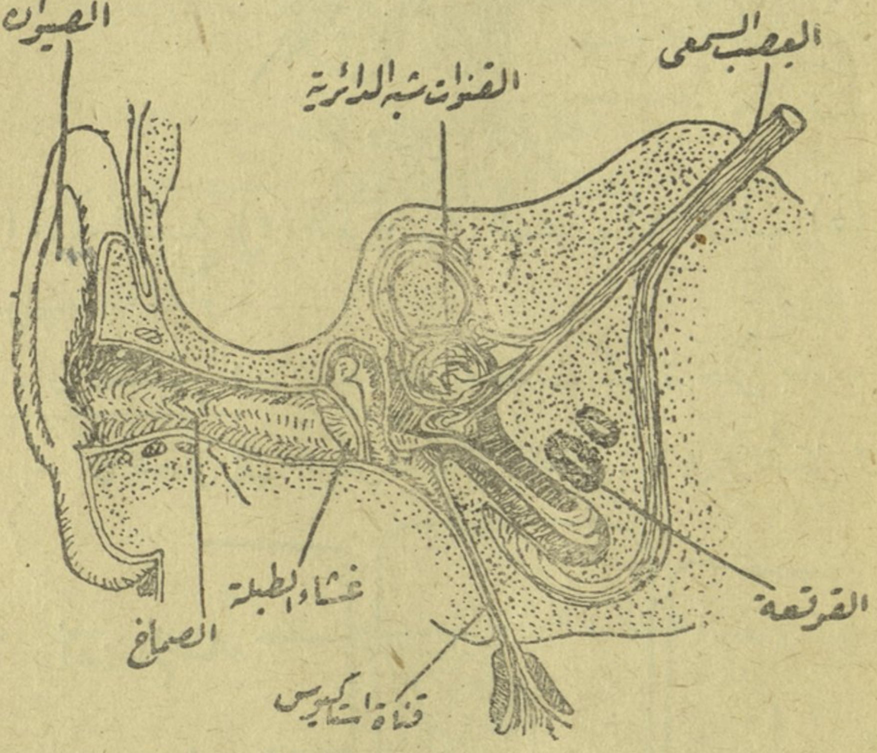
والعين مزودة بأجزاء من شأنها أن تتسلم الرسائل الضوئية ، وبأعصاب تتأثر بالضوء ، وتحمله مكيفا بكيفياته الخاصة إلى مركز الإبصار الذى بالمخ . فالأشعة الضوئية تخترق القرنية الشفافة ، وتنفذ خلال الحدقة ، وتقع على البلورية التى تعكسها على الشبكية ، المكونة على الأخص من أعصاب بصرية بأشكال مختلفة تنقل الضوء إلى العصب البصرى ، وهذا ينقله إلى المراكز البصرية التى فى مؤخر اللحاء المخى من أسفل . (شكل ٩)



• (شكل ٩) يبين أجزاء العين

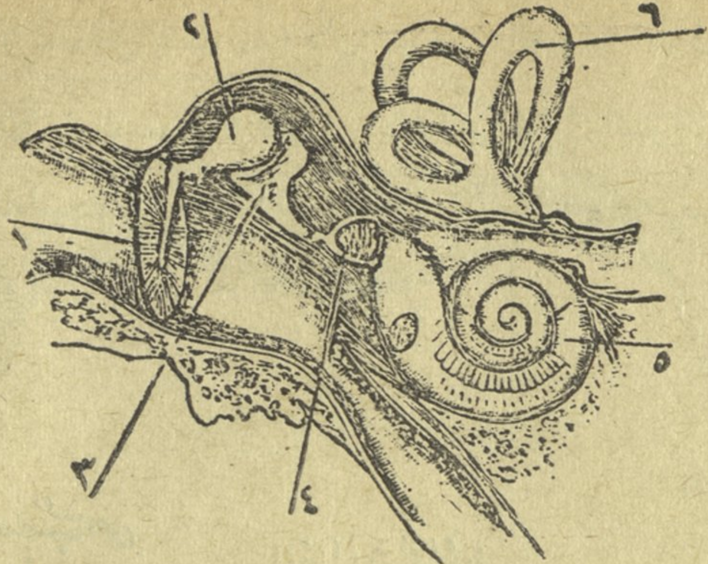
(١) العصب البصرى (٢) القرنية الصلبة (٣) المشيمة (٤) الشبكية (٥) منتهى الشبكية (٦) العضلات البصرية أو الجسم الهدبى (٧) القزحية وتحيط بالحدقة (٨) القرنية الشفافة (٩) الرطوبة المائية (١٠) نقطة اندماج المشيمة فى القرنية الصلبة . ونحو هذه النقطة تنكمش العضلات البصرية عند الحاجة (١١) إحدى العضلات المحركة للعين (١٢) البلورية أو العدسة (١٣) عرق متصل بإحدى العضلات المحركة للعين (١٤) الجسم الزجاجى (١٥) النقطة الصفراء.

والأذن للإحساس بالصوت ؛ لأن التموجات الصوتية تطرق غشاء الطبلة، فتهتز عظيمات الأذن الوسطى ؛ فتصل الاهتزازات إلى السوائل والأعصاب التى بالأذن الباطنية ، وهذه الأعصاب تنقل الآثار الصوتية إلى مركز السمع الذى فى اللحاء فوق الأذن تقريبا . (شكل ١٠)


الصيوان
القنوات شبه الدائرية
العصب السمعى
القوقعة
قناة استاكيوس
غشاء الطبلة
الصماخ

(شكل ١٠)

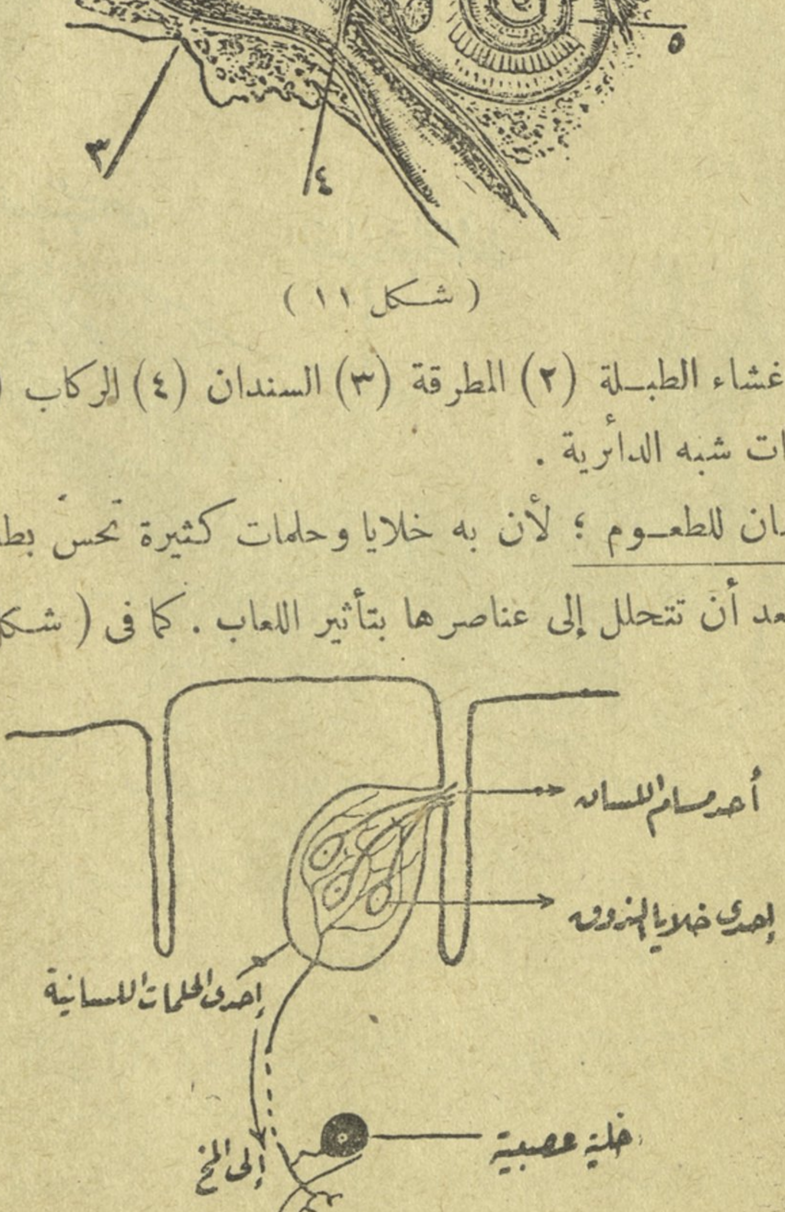
ومن الشكل التالى (١١) ترى أجزاء الأذن الوسطى والداخلية واضحة مفصلة.



(شكل ١١)

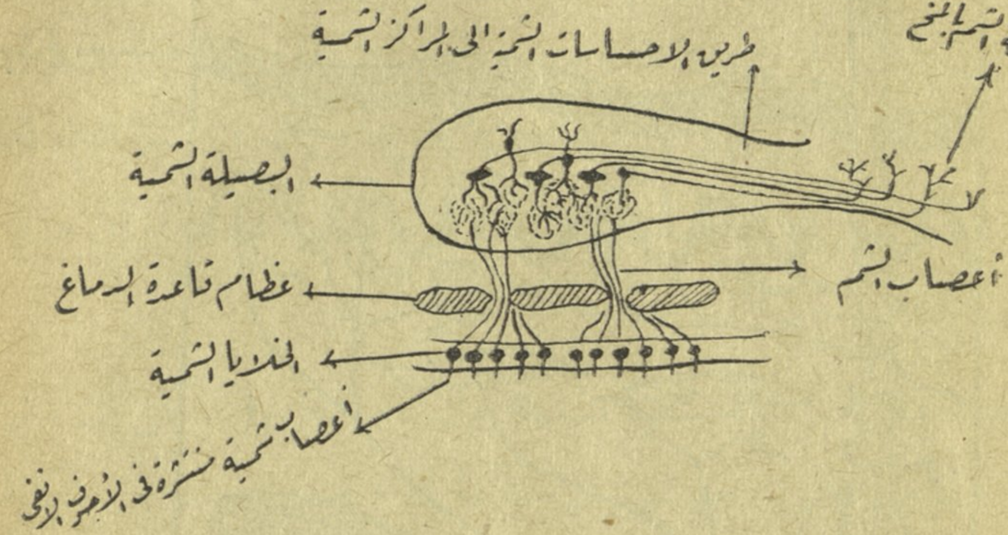
(١) غشاء الطبلة (٢) المطرقة (٣) السندان (٤) الركاب (٥) القوقعة (٦) القنوات شبه الدائرية .

واللسان للطعوم ؛ لأن به خلايا وحلمات كثيرة تحس بطعوم الأشياء المختلفة ، بعد أن تتحلل إلى عناصرها بتأثير اللعاب . كما فى (شكل ١٢)


أحد مسام اللسان
إحدى خلايا الذوق
إحدى الحلمات اللسانية
خلية عصبية
إلى المخ

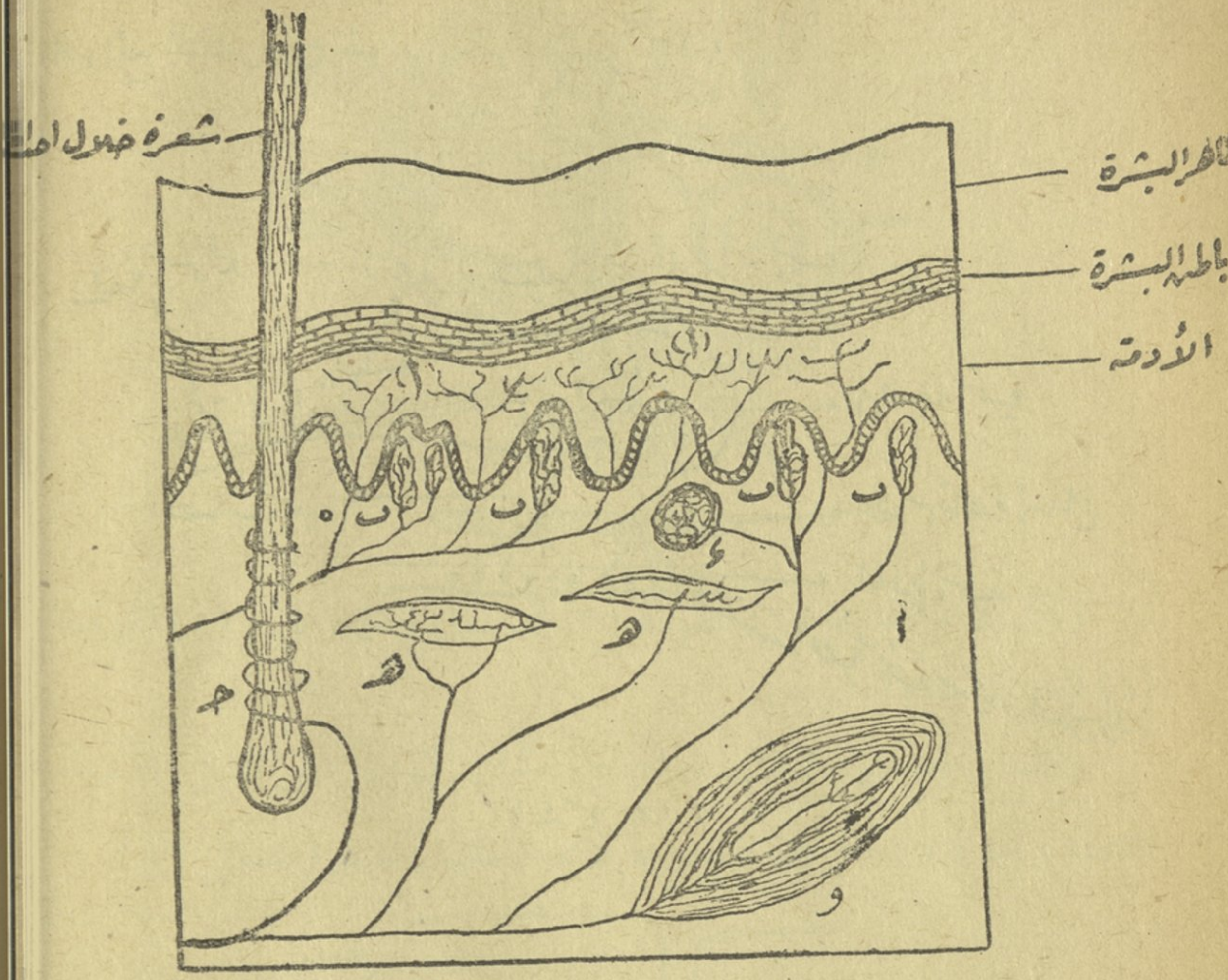
(شكل ١٢)

والأنف للروائح لأن به أعصابا وخلايا عصبية خاصة تتأثر بالذرات ذات الروائح المنتشرة فى الهواء. انظر (شكل ١٣)


منطقة الشم بالمخ
طريق الاحساسات الشمية الى المراكز الشمية
البصيلة الشمية
أعصاب الشم
عظام قاعدة الدماغ
الخلايا الشمية
أعصاب شمية منتشرة فى الجوف الأنفى

(شكل ١٣)

والجلد يؤدى وظائفه التى ذكرناها بوساطة أعصاب خاصة كما سبق (شكل ١٤).


ظاهر البشرة
باطن البشرة
الأدمة
شعرة حول
ا
ب
ب
ب
ب
ب
د
ء
ج
هـ
هـ
و

(شكل ١٤) يبين نقط الإحساسات الجلدية

(ا) نهاية عصب طليق للإحساس بالألم (ب) كرات عصبية للإحساس بالضغط الخفيف (ج) طرف عصب ملتف حول شعرة للإحساس بالضغط الناشئ عن تحرك الشعر (د) كرة عصبية يرجح أنها للإحساس بالبرودة (هـ) عضو عصبي يرجح أنه للإحساس بالحرارة (و) عضو عصبى الراجح أنه للإحساس بالضغط الشديد أو بالحرارة .

فكل حاسة مهيأة تهيؤا خاصا دقيقا للإحساس بأشياء خاصة ، وللتأثر بمؤثرات محدودة ، وفق ماهو مدون فى الجدول السابق .

ولا تنفعل حاسة عند تسلط المؤثرات الخاصة بغيرها عليها ؛ فالعين لا تسمع ، والأذن لا تبصر ، واللسان لا يشم ، والعين لا تحس بالحرارة أو البرودة . أما قولك إنى رأيت النار فشعرت بالدفء ، أو إنى رأيت الثلوج المتراكمة فشعرت بالبرودة ، أو إن اللون الأحمر يشعرنا بالدفء — فهذا كله راجع إلى الإدراك الحسى المكون من عدة إحساسات مترابطة يدعو بعضها بعضا ، أو أن هذا من قبيل تداعى المعانى الذى ستعرف عنه الشىء الكثير .

هذا وقد عملت تجارب فهم منها فى أول الأمر أنه من الممكن أن تتأثر إحدى الحواس بمؤثرات غير المؤثرات الملائمة لها ؛ فقد وجد مثلا أن شبكية العين قد تتأثر بالضغط ، وأن نقطا محصورة فى مواطن البرودة التى فوق سطح الجلد قد تتأثر بالحرارة ، ولكن قد تبين فيما بعد أن الأثر الذى ينقل إلى المخ فى مثل هذه الأحوال يكون ملائما للحاسة لا للمؤثر نفسه ؛ فالضغط على العين لا ينشأ عنه الإحساس بالضغط ، ولكن بالضوء من نوع ما ، واتصال الجسم الساخن بنقطة من نقط البرودة يحدث الإحساس بالبرودة لا بالحرارة ، وهكذا .

الإحساس

إن أبسط عمل تقوم به الحواس هو الإحساس . وهى تقوم به بطبيعتها دون سابق تجربة أو تعلم ؛ فهو إذا من الأعمال الفطرية الوراثية التى لا يكتسبها المرء فى حياته .

وإنما يدعو الحواس إلى القيام بهذه الوظيفة أمران هما : —

(ا) النزوع الذاتى الغرزى الذى يدفع الإنسان إلى تعرف بيئته ؛ وهذا النزوع الغرزي يظهر فى عدة غرائز كحب الاطلاع ، والحل والتركيب ، وحب الاقتناء .

(ب) توارد الآثار الحسية على الحواس ، أو تراكم القوى الطبيعية المحسوسة على أعضاء الحس ؛ فالعالم الخارجى مملوء بأشياء ذات ألوان وأشكال وحجوم أو أصوات أو روائح أو طعوم أو أثقال ، وهذه كلها تهاجم الحواس الإنسانية من أول عهدها بالحياة ، وتتزاحم على أبوابها فى كل لحظة من لحظات اليقظة ، فالإنسان يندفع إلى تعرفها واحدا واحدا ، خاضعا فى ذلك لقانون الاختيار (١) الذى ستعرف عنه الشيء الكثير فى هذا الجزء .

معنى الإحساس : —

نستطيع أن نعرف الإحساس بأنه : —

---

(١) راجع الإدراك الحسى والانتباه والملاحظة من فصل الإدراك الحسى .

(١) انفعال مخى بسيط لمؤثر خارجى بوساطة إحدى الحواس . أو بأنه : —

(٢) مجرد انفعال إحدى الحواس لمؤثر خارجى . ومركز هذا الانفعال هو أحد المراكز الحسية التى فى لحاء المخ ، وتنتقل إليها الانفعالات الحسية بطريق الأعصاب المرسلة أو أعصاب الحس الآنفة الذكر . ومن ذلك ترى أنه لا بد فى كل إحساس من ثلاثة أشياء هى : —

(١) المؤثر المادى. (٢) حاسة تتأثر بهذا المؤثر . (٣) مركز من مراكز الإحساس ينفعل عند وصول الأثر إليه بطريق أعصاب الحس .

الإحساس ليس من أنواع المعرفة .

وقد برهنت التجارب على أن مجرد الإحساس نتيجة تغيرات فيزيقية وكيمياوية تحدث فى أعصاب الحس وفى المراكز العصبية التى فى لحاء المخ على الأخص . فالبحث فى الإحساس بهذا المعنى ليس من موضوع علم النفس ، وإنما هو من موضوع علم وظائف الأعضاء ، أو الكيمياء الإنسانية. وبعبارة أخرى نقول: إن جمهرة المحدثين من علماء النفس يرون أن الإحساس ليس نوعا من المعرفة ، وإنما هو المادة الأولية التى منها تتكون المعرفة . فكما أن الطعام الذى نأكله يتحول — بتأثير السوائل الهاضمة المختلفة — إلى مادة مغذية يهضمها الجسم ، وينتفع بها فى تغذية أغشيته وأنسجته ، كذلك نرى أن الإحساسات المختلفة التى تقوم بها الحواس هى المواد التى يتغذى منها العقل ،

ويحولها إلى عناصر عقلية منها تتركب حياتنا العقلية المعقدة التركيب ، الملتوية النواحى .

لا يدخل الإحساس المجرد فى تجارب الكبار

والغالب أننا لا نحس إحساسا واحدا، بل نحس إحساسات متعددة فى وقت واحد مع فرق صغير أو كبير فى قوة هذه الإحساسات وكيفيتها ؛ فقد يكون لون الشىء أوضح لديك من شكله أو حجمه ، وقد يكون أحد ألوانه أظهر من غيره وهكذا . ولتوضيح ذلك نذكر لك المثل الآتى : —

تسقط الأشعة الضوئية المختلفة على شبكية العين ، فتحدث تغيرات كيمياوية وغيرها ، ينشأ عنها انفعالات عصبية ينقلها العصب البصرى إلى مركز الإبصار الذى فى مؤخر اللحاء المخى ، وحينئذ يحصل الإحساس بالضوء . ولكن لاتصال أجزاء اللحاء بعضها ببعض بطبيعتها — حتى فى الطفل — كان لابد أن تتأثر جميع هذه الأجزاء معا عند تأثر أحدها . وكلما كثرت مرات التأثر اشتدت الرابطة بين المراكز الحسية ، وتم تأثر بعضها ببعض بسرعة ، ولذا كان من المستحيل الشعور بإحساسات منعزلة ؛ لأن الإحساس المجرد لا يكون إلا إذا توجه الشعور إلى ناحية واحدة وواحدة فقط من نواحى المحس ؛ كلونه أو شكله أو حجمه ؛ بقطع النظر عن النواحى الأخرى . وهذا لا يحصل مطلقا إلا من قبيل التجريد أو الاعتبار الذهنى .

والواقع فى تجاربك العادية أنك حينما تنظر أو تسمع أو تشم أو تلمس أو تذوق يكون بصرك أو سمعك أو شمك أو لمسك أو ذوقك مرتبطا بأشياء

زائدة على الإبصار أو السمع أو الشم أو اللمس أو الذوق المجرد . واللون أو الشكل أو الحجم الذى تراه هو لون شىء ما أو شكله أو حجمه المتصل به ، المرتبط به تمام الارتباط ؛ فأنت لا ترى الحمرة إلا فى شىء أحمر ، ولا ترى التربيع إلا ممثلا فى شىء مربع ، ولا ترى الطول أو القصر إلا فى شىء طويل أو قصير . فالإحساسات المجردة أمور اعتبارية ليس لها وجود مستقل فى الخارج.

أمثلة لما يقرب من الإحساس المجرد : —

(١) نعم إننا قد نجرب أحيانا شيئا يقرب من الإحساس المجرد ؛ كما يحصل قبيل النوم ، أو بعد الاستيقاظ منه مباشرة ، حين يكون المخ فى حالة غير عادية ؛ لأن نشاطه الطبيعى لا يعود إليه دفعة ، فهو لا يرجع إلى حالته العادية فجأة . ولذا تكون الإحساسات حينئذ غامضة مضطربة ، ليست مرتبطة بأشياء خاصة ؛ فالعين فى هذه الحالة تبصر ولكنها لا ترى شيئا خاصا ، والأذن قد تتأثر بالأصوات ولكن لا تسمع صوت شىء خاص . وبعبارة أخرى نقول إن الشعور فى مثل هاتين الحالتين يكون نصف يقظ ، غير متعلق بشىء خاص. وما هى إلا لحظة حتى يتم الاستيقاظ ، فتتسابق الآثار إلى المخ ، وتصير الإحساسات كثيرة معقدة مرتبطة بأشياء متعددة .

فليس من المستطاع إذاً أن نتخلص من حالات الشعور الراقية ، التى تحدث لنا فى أثناء يقظتنا ، وعند اشتغال حواسنا ، وحينما تكون إحساساتنا مترابطة واضحة ، وإدراكاتنا محدودة إلى حد ما . وإننا إذا فرضنا أننا وقتا ما أخلياء من هذا الشعور التام ؛ فإن حالتنا النفسية فى ذلك الوقت لا تصلح أن

تكون موضع عناية ودراسة ، ولا يكون لعلم النفس فيها مجال ؛ فالإحساسات حينئذ مضطربة ، والإدراكات غير واضحة ، والفكر مهوش ؛ فنحن لا نشعر بشيء ، ولا ندرك شيئا ، ولا نستطيع تذكر شيء . ويكون ذلك الوقت الذى مر ونحن على هذه الحال بمثابة فراغ مهمل فى حياتنا العقلية ، ويصبح من الواجب أن نبدأ من بعد من حيث انتهينا من قبل .

(٢) وهناك حالة أخرى قد توضح لنا معنى الإحساس المجرد ، ولو على وجه التقريب ؛ تلك هى حال التجارب التى تحتل ما يسمى بشبه الشعور أو حاشية الشعور ؛ فأنت إذا كنت تقرأ فى كتاب من الكتب توجه أكبر جزء من عنايتك ونشاطك إلى الكتاب والقراءة ، وجزءا أصغر من ذلك إلى مكتبك ومصباحك ، وجزءا أصغر من هذين إلى شباك حجرتك وباقى نوافذها ، وإلى ما يجرى فى الطريق ؛ فهذه إدراكات متفاوتة فى القوة ، ولكنها إدراكات على أى حال ؛ فبعضها يحتل بؤرة الشعور ، وبعضها الآخر يحتل ما يقرب من البؤرة .

وبجانب هذه الإدراكات إحساسات غامضة مبهمة لا تشعر بها شعورا محدودا ؛ كالإحساس بثقل الملابس أو بضغطها على جسمك ، أو باحتكاكها به ، أو بما فى الحجرة من برودة أو دفء ، أو بدرجة الإضاءة العامة التى فى الغرفة ، أو بحالة أعضاء الجسم الداخلية . . . وهكذا ؛ فهذه الإحساسات حاصلة فى أثناء القراءة ، ولكنها غامضة غير محدودة ، ولا مرتبطة بمصادرها تمام الارتباط ؛ فهى تقرب من الإحساسات المجردة التى نريد أن نصفها لك . وكل منها صالح لأن ينتقل إلى بؤرة الشعور ، ويصبح مصدره موضع العناية فى أى لحظة ؛ أى أن كلا منها صالح لأن يتحول إلى إدراك حسى واضح .

استحالة الإدراك الحسى التام :

وكما أنه ليس من الممكن حدوث الإحساس المجرد فى تجارب البالغ كذلك ليس من الممكن حدوث الإدراك الحسى التام الواضح فى تجارب الإنسان ؛ أى أن الإنسان لايستطيع — مهما حاول — أن يتوجه بكل مالديه من مجهود عصبى إلى شىء واحد فقط فى وقت واحد ؛ إذ أن هذا المجهود لابد أن يكون موزعا على أشياء متعددة بمقادير مختلفة ، رضى الإنسان أو كره . فالشىء الذى يناله أكبر قسط من المجهود يحتل بؤرة الشعور ، أما غيره فيحتل الحاشية ، أو ماوراءها .

ومعنى هذا أن مناطق اللحاء المخى تتفاوت فى تأثرها بالمؤثرات الخارجية ، كأن هناك تنافساً فيما بينها ؛ فكل منطقة تحاول أن تكون هى المتغلبة ، وقد يساعدها على ذلك أحوال الشخص وظروفه الخاصة فتتغلب على غيرها ، وربما لاتساعدها هذه فلا تتغلب . ومن الضرورى أن تعرف أن التغلب التام ، والانتصار المطلق لايمكن أن يتم لأى منطقة من المناطق .

فخلاصة القول أن الاحساسات المجردة ليست من أنواع المعرفة ، وأنها لاتدخل فى تجارب الكبار من بنى الإنسان ، وإنما يدخل فى تجاربهم مايقرب من هذه الإحساسات فى أحوال غير عادية لايطلق عليها اسم الشعور .

وإنما قلنا « الكبار من بنى الإنسان » لأن تجارب الأطفال فى أول عهدهم

بالحياة تكاد تكون من قبيل الإحساسات المجردة .

أمثلة للإحساسات المجردة :ـ

(١) سماع صوت من غير معرفة مصدره . (٢) رؤية شبح من غير تمييزه . (٣) لمس جسم من غير أن يعرف جسم أى شىء هو . (٤) شم رائحة من غير تعيين مصدرها أو نوعها . (٥) ذوق طعم شىء دون أن يقدر على تكييفه. ويدعى بعض العلماء أن رؤية الكلمات المقلوبة ، ومشاهدة الخطوط الأجنبية ، وسماع لغة أجنبية ـ من الإحساسات التى تدخل فى تجارب الكبار . ولكن هذه ليست بإحساسات مجردة ؛ لأنها تثير فى النفس أفكاراً ومعانى تكفى لجعلها إدراكات حسية ، فالذى يرى كلمة مقلوبة ويعرف أنها كلمة مقلوبة يفهم منها معنى وهو أنها كلمة مقلوبة ، وهذا يكفى لجعلها مدركا حسيا . وكذلك يقال فى المثالين الأخيرين .

المراجع بالإنجليزية :ـ

(1) Educational Psychology, by P. Sandiford, ch. IV.
(2) An Introduction to the Psychology of Education, by. J. Drever, ch. V.
(3) Groundwork of Psychology, by G. F. Stout, p. 36-44.
(4) Fundamentals of Psychology, by B. Dumville, ch. IV.
(5) Social Psychology, by R. H. Thouless, ch. XII.

الفصل الثالث

الإدراك الحسى

كان علماء النفس التجريبى فى أوائل القرن الماضى يميلون إلى عد الإحساس من أنواع المعرفة ، ويعتقدون أنه يدخل فى تجارب الإنسان والحيوان ، ولكن المحدثين من علماء النفس قد برهنوا على أن الإحساس أمر اعتبارى لاوجود له وحده فى الخارج ، وإنما نضطر للكلام عليه عند تحليل عملية الإدراك الحسى إلى عناصرها .

فأنت إذا وضعت إبرة ساخنة على ظهر كفك مثلا ـ لا تحس بالسخونة فحسب ، ولكنك تشعر بشىء ساخن صلب مدبب يلمس جلدك ؛ أى أنك تحس (١) بالسخونة ، (٢) باللمس فى نقطة معينة ، (٣) بالضغط على هذه النقطة ، وكل هذه الإحساسات ممتزجة مكونة لعملية واحدة مركبة ، لايدرك العقل عناصرها منعزلة كلا على حدته ، ولكن يتخذها كلها ـ مجتمعة ممتزجة ـ علامة على أن هناك شيئاً ساخنا بصفة خاصة يلامس الجلد . فلأن تقول فى

هذه الحالة إنك تشعر بإبرة ساخنة تلمس جلدك خير من أن تقول إنك تحس إحساسات مختلفة هى السخونة والملامسة والضغط . الخ ؛ لأن هذا فى الحقيقة هو ما تشعر به ؛ إذ أنك لا تشعر بإحساسات ، ولكن تشعر بوجود شىء له صفات خاصة يلامس الجسم . فهذا الشعور هو الذى نسميه «الإدراك الحسى». فالإدراكات الحسية إذاً هى العناصر العقلية الأولية التى منها تتركب معرفتنا بالعالم الخارجى ، ونريد بالإدراك الحسى تلك العملية العقلية التى بها نكون على علم بشىء من الأشياء الخارجة .

فمذهب المتقدمين القائلين بأن الإحساس من أنواع المعرفة منقوض ، وقد قام على أساسه مذهب الإدراك الحسى .

وهناك مذهب آخر يعد أيضا رد فعل لمذهب الإحساسيين هو مذهب الجشتالت (١) ، أى مذهب الصورة . وأصحاب هذا المذهب هم أفراد مدرسة ألمانية لا تعترف بشىء يسمى الإحساس ، بل تقول إن العنصر الأساسى الذى تبنى عليه تجاربنا العقلية هو الصورة أو الشكل ؛ أى أننا ندرك من الأشياء بادئ بدء صورها العامة وأشكالها ، لا إحساسات منعزلة ناشئة منها ؛ فإذا سمعنا قطعة موسيقية مثلا فإننا لا نصفها وصفا تاما مؤثرا بوصف ما فيها من دقات وضربات مختلفة ، ولكننا نصفها كما سمعناها باعتبارها كلا لا يتجزأ له صورة خاصة ؛ فالذى أدركناه هو صورتها ، والذى نحاول أن نصفه هو صورتها أيضا . وإننا لو حاولنا وصفها بتحليلها إلى عناصرها ؛ أى إلى دقات وضربات ونغمات ، لذهبنا برونقها وجمالها ، بل بها نفسها .

---

(١) Gestalt

وقد أراد (كِهلَر) البرلينى أن يبرهن على صحة هذه النظرية فأتى بإناءين ملونين باللون الرمادى ، إلا أن أحدهما — ونرمز إليه بالحرف (ا) — كان أكثف لونا من الثانى ، الذى نرمز إليه بالحرف (ب) ، ثم أتى بحيوان وعوده أن يتناول طعامه من (ب) الخفيف اللون . وبعد مدة طويلة أزال الإناء (ا) الكثيف اللون ، ووضع مكانه إناء رماديا ثالثا نسميه (ح) ، إلا أنه كان أخف لونا من (ب) ، ثم أطلق الحيوان وهو جوعان ، فذهب مباشرة إلى (ح) ليبحث فيه عن طعامه ، لا إلى (ب) الذى تعود أن يأكل منه .

فهذا دليل على أن الحيوان لم ينظر إلى كل إناء على حدته ، ولكنه نظر إليهما معا ، وعرف الفرق بينهما فى اللون ، وعلم أن طعامه فيما هو أخف لونا من الآخر . ولو كان قد نظر إلى كل إناء وعرفه على حدة لذهب إلى الإناء (ب) الذى تعود أن يأكل منه ، فذهنه تعلق بالصورة التى تتضمن معرفة الفرق . فالإدراك الحسى ، أو إدراك الصورة أبسط صورة من صور المعرفة .

تعريف الإدراك الحسى : ـ

مما تقدم تستطيع أن تفهم تعريف الإدراك الحسى الذى هو : العلم بأى شىء خارجى ، باعتبار أنه كل لا يتجزأ ، بوساطة إحساسات خاصة متعددة يحس بها المدرِك . ويسمى الشىء الذى ندركه بهذه الطريقة المدرَك الحسى . ويقول بعض العلماء إن الإدراك الحسى هو : الإحساس بعد ترجمته إلى معنى من

المعانى . وهذا تعريف مردود ؛ لأنه قد يفيد أن الإحساس يأتى أولا ثم يتبعه الإدراك الحسى ، مع أن الواقع ليس كذلك ؛ إذ أن الإدراك الحسى يبدأ بالشعور بالأشياء الخارجية ، بقطع النظر عن الإحساسات المساعدة على ذلك ؛ أى أننا نعلم بوجود الأشياء فى الخارج قبل أن تصل إلينا إحساسات واضحة محدودة عنها .

فالإدراك الحسى عملية واحدة تؤدى إلى العلم بشىء خارجى . وإننا مع اعترافنا بأن الإحساسات من العوامل الأساسية التى تساعدنا على الإدراك الحسى نقول : إن العنصر الهام فى هذا الإدراك هو الشعور بشىء خارجى ، لا بإحساسات متعددة .

أثر التجارب الماضية فى الإدراك الحسى :ـ

ومن العوامل التى تساعد على الإدراك الحسى — بالإضافة إلى الإحساسات المباشرة — تذكر بعض التجارب الحسية الماضية المرتبطة بالمدرك الحسى أو بمثله ، ويقظة هذه التجارب فى النفس عند إدراك الشىء نفسه فى المرات التالية . وذلك راجع إلى أن مراكز الحس التى فى لحاء المخ متصلة مترابطة ؛ فما تأثر منها لأول مرة معا يتأثر لثانى مرة معا ؛ فالمراكز التى تأثرت معا فى المرة الأولى تنفعل كلها إلى حد ما إذا تأثر أحدها فى المرة الثانية ، وعن هذا التأثر ينشأ تذكر الإحساسات الماضية؛ أى عودتها إلى النفس مرة أخرى كلما تكررت التجربة ، وإن كانت لا تبلغ فى الوضوح ما وصلت إليه فى المرة السابقة .

ولتوضيح ذلك نفرض أنك رأيت قطعة من الثلج لأول مرة ، ولمستها بيديك فشعرت بملسها وبرودتها ، فحينئذ يقال إنك أدركت قطعة من الثلج بوساطة هذه الإحساسات ، وقد ساعدك على ذلك تأثر مراكز الحس الخاصة بالملمس والبرودة والضغط واللون . فإذا رأيت قطعة من الثلج فيما بعد فإن رؤيتك لها تثير فى نفسك الإحساسات الأخرى التى وصلت إليك فيما سبق. فأنت تعرف أنها باردة مصقولة رطبة صلبة ، فأنى لك هذه المعرفة ، مع أنك لا تدرك إدراكا مباشرا إلا لونها وشكلها وحجمها ؟ الجواب أن تجاربك السابقة هى المسئولة عن عودة هذه الإحساسات إلى نفسك ، وماذلك إلا لأن تأثر مركز الإبصار أدى إلى تأثر المراكز الأخرى المرتبطة به التى تأثرت معه فى التجارب الماضية . فليس الإدراك الحسى إذاً مقصورا على إحساسات وقتية مترابطة ، ولكنه قد يتكون أيضا من بقايا أو آثار إحساسات سابقة ؛ وليس لنا أن نعد الإدراك الحسى مجرد إحساسات متضامنة مترابطة ، بل يجب أن نعده نتيجة لعملية إداكية منظمة تنظيما راقيا .

ويرى (دَمْفِيل(١)) أن هناك مراكز خاصة فى المخ وظيفتها القيام بعملية الإدراك الحسى السابقة الذكر ، ويقول إن هذه المراكز لا يكمل نموها فى الأطفال إلا بعد الولادة ببضعة أشهر . أما فى بعض الحيوانات الدنيا فإنها تظهر كاملة بعد الولادة مباشرة ؛ كما هى الحال فى الصغار من أفراخ الدجاج ؛ فإنها تفهم معنى الحبة حين تراها ، بعد الولادة مباشرة ، وتذهب لالتقاطها مع شىء لا يستهان به من الدقة .

---

(١) Dumville

من هذا كله ، ومما ذكرناه لك فى باب الإحساس ، تعرف : —

(١) أن الإحساس عملية فيزيقية فسيولوجية لا عملية نفسية ، وأنه قلما يكون وحده من تجارب الإنسان البالغ .

(٢) أن الإدراك الحسى لا يكون إلا بالعلم بشىء بوساطة إحساسات متعددة .

(٣) أن للإحساسات الراهنة ، وبقايا الإحساسات الماضية آثاراً كبيرة فى نشأة الإدراك الحسى ونموه .

(٤) أن الإدراك الحسى يعد عملية عقلية — جثمانية ، تحدث إجابة لداعى المؤثرات الخارجية التى تؤثر فى الحواس المختلفة .

(٥) أن إدراك الأشياء الخارجية متوقف على نوعين من العوامل هما :
(ا) الآثار الخارجية التى تصل إلى المخ بطريق الحواس وأعصاب الحس .
(ب) العوامل النفسية التى بها تتحول هذه الآثار المادية إلى معان . ففى كل عملية من عمليات الإدراك الحسى لابد من تضامن العوامل الخارجية والعوامل الداخلية النفسية وتوافقها . فإذا لم يكن هناك تضامن كان الإدراك الحسى ناقصا ، وإذا فقد التوافق حدث الوهم أو الخبل .

الفرق بين الإحساس والإدراك الحسى

يشترك الإحساس مع الإدراك الحسى فى (١) وجود المؤثر الخارجى ، (٢) تأثر إحدى الحواس ، (٣) تأثر أعصاب خاصة ، (٤) انفعال مراكز خاصة فى المخ ، بعد انتقال الآثار إليها بطريق أعصاب الحس .

ويمتاز الإدراك الحسى بما يأتى : —

(١) أنه يتضمن العلم بوجود شىء من الأشياء ؛ أى أنه مركب من إحساسات مترابطة ، كل منها له معنى وعلاقة بشىء موجود فى الخارج .

(٢) أننا نعرف المدرَك الحسى ؛ أى أن الإدراك الحسى يتضمن أن لنا بالمدرَك أو بمثله سابق عهد ، فإنى لا أستطيع أن أقول إنى أرى تفاحة إلا إذا كنت قد رأيت تفاحة من قبل . والطفل الصغير إذا رأى تفاحة لأول مرة لا يدركها إدراكا حسيا ، ولا يفهم معناها ؛ وإنما يحس بإحساسات متعددة مبهمة مرتبطة بها ، ينشأ عنها إدراكه للتفاحة إدراكا حسيا فيما بعد .

(٣) أن المدرك الحسى يظهر لنا محتلا قدرا من الفراغ ؛ أى أن الإدراك الحسى يتضمن معرفة النسبة المكانية للمدرك ؛ وإنا وإن كنا نعرف أن الشعور بوجود شىء هو شعور داخلى نفسى فإننا نعرف أيضا أن لذلك الشىء الذى نراه مثلا وجودا خارجيا فى مكان خاص . وليس هناك من مجهود عقلى — مهما بلغ — يمكن أن ترتسم به على شبكية العين صورة شىء لا وجود له فى الخارج .

(٤) أن الصورة الذهنية تساعدنا فى الإدراك الحسى ؛ أى أن الصورة الذهنية للشىء المدرَك تساعدنا على تكميل صورته الحقيقية بحيث تكون مطابقة لصورته الخارجية ؛ فإنا ربما لا نرى جميع أجزاء الشىء الذى نراه ، ولا نسمعه كله مثلا ، ولكن علمنا السابق به يساعدنا على تكميل الناقص ، وتوضيح الغامض .

فقولى إنى أرى مائدة مستديرة خضراء مثلا ربما لا ينطبق على الواقع ، إذا كانت المائدة على بعد منى ؛ لأنى لا أرى حينئذ إلا صورة مائدة بيضية الشكل ، لونها يميل إلى الخضرة فى بعض المواضع ، ولكن تجاربى الماضية ، وعلمى السابق بهذه المائدة جعلنى أحكم بأنها مستديرة خضراء .

ويمتاز الإدراك الحسى التام بوضوح جميع هذه الأمور الأربعة ؛ فمعنى المؤثر الخارجى يكون مفهوما فهما تاما ، ويصبح من السهل تمييزه أو معرفته مرة ثانية ، وإدراك نسبته المكانية يكون ظاهرا ، وإذا كان حادثة من الحوادث عرف زمنها بالضبط .

وفى الإدراك الحسى التام يكون تكميل الناقص بالاستعانة بالصورة الذهنية أكمل وأظهر ؛ فقد يكفى إحساس واحد لإدراك الشىء إدراكا تاما ؛ كما إذا سمعت صوت شخص فاستحضرت طوله وعرضه ولون وجهه وباقى أوصافه ، وكما إذا رأيت شبحا من بعد فعلمت أنه يمثل صديقا لك ، فاستحضرت جميع أوصافه .

خداع الحواس أو الخطأ فى التأويل(١) :

قد يخطئ الإنسان فى استحضار الصور الذهنية ، أو فى تأويل ما يرى أو يسمع فينشأ عن ذلك ما يسمى بخداع الحواس . أو الخطأ فى التأويل ؛ كما إذا رأيت حُلة معلقة فظننتها إنسانا كاملا ، وهذا يحدث غالبا لمن تكون حالته العقلية شاذة ؛ كما يحصل عند الخوف ، والاضطراب العقلى ، وعند عدم اليقظة التامة . والذى يحدث فى مثل هذه الأحوال أن الحواس لا تخطئ وإنما العقل هو الذى يخطئ فى تأويل ما تحس به الحواس ؛ ولذا يستحسن أن نسمى هذه الظاهرة الخطأ فى التأويل .

ومن الأسباب التى تؤدى إلى الخطأ فى التأويل : —

---

(١) Illusion

(١) التلهف أو التوقع : فالشخص الذى ينتظر قطارا يظن كل صوت يسمعه صوت القطار الذى ينتظره ، والمرأة التى تتوقع وصول زوجها تعتقد أن أى صوت تسمعه هو صوت زوجها . وقد وجد فى معامل التجارب النفسية أن الحاضرين إذا أخبروا أن صورة شىء ما ستعرض عليهم يخيل إليهم أنهم يرون هذه الصورة كما أخبروا تماما ؛ مع أن الذى عرض عليهم يخالف ما أخبروا به . وكذلك إذا أخبروا أن كلمة ستعرض عليهم مكتوبة بحروف مكبرة فإنه يخيل إليهم أنهم يرونها واضحة صحيحة فى هجائها ، مع أن فيها خطأ فى الهجاء.

(٢) التسرع فى الحكم : فالإنسان قد يعتمد على تجاربه السابقة ، فيرى فيما أمامه صفات ليست فيه ؛ كما إذا حكمت على الشكل الكروى الذى تراه أمامك بأنه تفاحة ، لكونك تراه مثل التفاحة فى شكلها ولونها ، مع أنه قطعة من الصلصال على مثال التفاحة ، وكما إذا قلت إن الشىء الذى تراه على بعد هو مائدة مستديرة ، لأنك تعودت أن ترى فى ذلك المكان مائدة مستديرة، مع أن الواقع أنها بيضية الشكل .

(٣) الجهل : فالجاهل بالنبات مثلا لا يرى فرقا بين نباتين متشابهين ، والجاهل بالحيوان لا يعرف كيف يميز بين حيوانين متقاربين . أما العالم فيرى الفرق واضحا جليا بين النباتين أو الحيوانين المتشابهين كالقمح والشعير، والذئب والكلب . والشخص المولع بالاطلاع على أعشاش الطيور يعرف أشكالها ، ويستنبط من رؤية شكل العش نوع الطائر الذى بناه ، أما الجاهل بهذه الأشياء فلا يرى فرقا بين عش وآخر .

(٤) قصر النظر أو ضعف الملاحظة : فقد تحكم على شىء بأنه أبيض قبل

أن تراه جميعه ، ولو نظرت إليه من نواح متعددة لرأيت أنه أبيض من جهة ، وأحمر من ناحية أخرى ، وأزرق من ناحية ثالثة. وكثيرا ما يختلف الناس لاختلاف وجهة نظرهم إلى الأشياء ؛ فيقتصر كل منهم على ناحية واحدة ، دون أن يكلف نفسه مؤونة البحث والتثبت والنظر فى الموضوع من جميع النواحى .

(٥) تعدد عناصر المدرَك الحسى أو تشابهها : فالخط الذى يرسم عموديا على منتصف خط أفقى مساو له يتراءى لنا أنه طول ، والدائرة المرسومة داخل دائرة أكبر منها تظهر لنا أصغر منها نفسها إذا رسمت منعزلة ، والخطوط القصيرة تظهر لنا أقصر مما هى عليه إذا كانت بجانب الخطوط الطويلة . وهناك أمثلة كثيرة للخطأ فى التأويل الذى يمكن إرجاعه إلى هذا السبب .

(٦) الاستهواء : فقد توصل بعض الأطباء إلى التأثير فى بعض المرضى ؛ فجعلوهم يشعرون بأمراض لا وجود لها ، أو يعتقدون زوال أمراض لم تزل آثارها بادية عليهم. وما التنويم المغناطيسى الذى يجعل النائم تحت نفوذ المنوِّم إلا نوع من الاستهواء يشتد فيه تأثير شخصية قوية فى شخصية ضعيفة تصير مسلوبة الإرادة ؛ فترى ما ترى الشخصية المسيطرة عليها ، وتسمع ما تريدها أن تسمع ، وتعمل كما تودها أن تعمل .

الإدراك الحسى الكاذب والتوهم والخبل (١) : —

هذه أهم أسباب الخطأ فى التأويل الذى يسمى أحيانا الإدراك الحسى

---

(١) Illusion, delusion, and hallucination

الكاذب . وهناك نوع من الإدراك الحسى الكاذب يعد أبعد من النوع الأول عن المطابقة للواقع ، ذلك هو : التوهم ؛ إذ الواهم يرى خطأ أشياء تمر وتتحرك ، فيظن الكرسى امرأة جالسة تهتز ، ويعتقد أن القميص المعلق مثلا رجل ناشر يديه ، ويظن جذع الشجرة رجلا واقفا أو قادما عليه . وهذا بالطبع نوع من الأمراض العقلية التى تعترى الضعفاء والمرضى والخائفين المذعورين ، فهو يرجع إذًا إلى خلل فى التكوين العصبى أو فى الأحوال الجسمية على العموم ، لا إلى خداع الحواس كما هى الحال فى الإدراك الحسى الكاذب. وإذا وصل بالمريض الحد إلى أنه يتخيل أشياء لا وجود لها ، أو يجعل من الصغير كبيرا ، ومن الحقير عظيما ، ثم يعامل هذه الأشياء أو الأشباح التى يراها أو تتراءى له معاملة من يعتقد أنها حقائق واقعة بالفعل فإنه يصل إلى مرتبة الخبل الذى قد يؤدى إلى الجنون المطبق ؛ كما إذا ذهب إلى المرأة الموهومة وحاول التسليم عليها ، أو سار نحو الرجل « الناشر يديه » وأخذ يعانقه ، أو إلى « المقبل عليه » ومد يده نحوه .

وسبب الخطأ فى هذه الحالة أيضا اضطراب عصبى عنيف ، وتهيج المراكز العصبية إلى حد بعيد بحيث لا يمكن ضبطها . وبالتحليل النفسى وجد أن مثل هذه الأوهام والخيالات والاضطرابات ترجع إلى مخاوف قديمة ، أو رغبات مكبوتة تكون فى الغالب جنسية ؛ أى أنها كثيرا ما تكون من آثار العقل الباطن . (١)

---

(١) راجع « العقل الباطن » و « إلمامة بالتحليل النفسى » فى الجزء الأول من هذا الكتاب .

اختلاف الإدراكات الحسية :

تختلف هذه الإدراكات من ناحيتين : (ا) ناحية القوة أو الكمية (ب) ناحية النوع والكيف .

(١) ويظهر الاختلاف فى ناحية القوة من أن الضوء الضئيل يكون أقل تأثيرا فى العين من الضوء الشديد ، ومن أن الصوت الخافت أقل تأثيرا فى الأذن من المرتفع .

ويرجع الاختلاف فى كمية الإدراك ، إلى قوة المؤثر أو ضعفه ؛ فالمؤثر القوى يحدث إدراكا ظاهرا واضحا ، أما الضعيف فيؤثر فى الإنسان تأثيرا ضعيفا أيضا . ومن المعروف أن لمقدار الانتباه إلى المؤثر أثرا كبيرا فى مقدار التأثر به ؛ فالمستيقظ المنتبه يدرك أكثر مما يدرك الغافل . وإذا فرضنا تساوى شخصين بالنسبة لقوة المؤثر ولمقدار الانتباه فإنهما قد يختلفان فى مقدار الإدراك ، لاختلافهما فى العلم والمعرفة والتجارب السابقة .

ولاختلاف الإدراكات الحسية فى القوة أثره فى العلم بالبيئة ، وتعرف محتوياتها ؛ فشدة تأثير الصوت القوى أو الصوت العالى ... وهكذا تساعدنا على العلم بما هو جار فى بيئتنا ، فنعدل سلوكنا وفق علمنا .

(٢) ويظهر الاختلاف فى نوع الإدراك الحسى من أن إدراك الأزرق يختلف عن إدراك الأحمر ، مع أنهما لونان من المفروض اتحادهما فى القوة أو الكمية ، ومن أن إدراك الحلو غير إدراك الحامض مع كونهما طعمين بقوة واحدة .

وكما أن أفراد المدركات الحسية التى ندركها بوساطة حاسة واحدة تختلف فى نوعها كذلك تختلف المدركات التى ندركها بوساطة حواس مختلفة، فالمبصرات ليست من نوع المسموعات ، والمذوقات تختلف عن المشمومات وهكذا .

ويرجع اختلاف المدركات فى النوع — على ما يظهر — إلى اختلاف الحواس والأعصاب والمراكز التى هى وسائل الإدراك .

وقد يؤدى الاختلاف فى القوة إلى اختلاف فى النوع ؛ فشدة الضوء قد تجعل اللون الأحمر مائلا إلى الصفرة .

وللاختلاف فى النوع فائدته فى التفرقة بين أنواع المدركات الحسية ، فنحن نميز زهرة من أخرى بنوعها ، ونفرق بين نوع من التفاح وبين غيره بنوع طعمه أو لونه .

مدخل التفرقة أو التمييز

هذه عبارة اصطلاحية يفهم معناها مما يأتى : —

(١) إذا أوقدت مصباحا واحدا فى حجرة مظلمة لاحظت أن جميع ماهو معرض للضوء فى الغرفة يضىء ، ثم إذا أوقدت مصباحا آخر مثل الأول فى قوته لاحظت أن ضوء الحجرة قد اشتد ، ولكن لا يظهر لك أنه تضاعف .

وإذا فرضنا أنك أوقدت خمسة وعشرين مصباحا واحدا تلو الآخر ، ثم أضفت إليها واحدا فإنك لا تكاد تشعر أن ضوء الحجرة بعد إيقاد السادس والعشرين قد زاد على ما قبله ، مع أنك تعرف أن تموجات الأثير المنبعثة من المصباح السادس والعشرين تساوى التموجات المنبعثة من أى مصباح آخر ؛

أى أن عدد التموجات الأثيرية التى فى الغرفة قد زاد بعد إيقاد المصباح السادس والعشرين على ما كان من قبل .

فلماذا لم يحدث المصباح السادس والعشرون تغييرا فى ضوء الغرفة ؟

(٢) وإذا وضعت فى يدك رطلا من الحديد وفى يدك الأخرى رطلا وعُشْرَىْ رطل شعرت بالفرق بينهما ، ولكن إذا استبدلت بالعُشرَين عشرا واحدا فإنك لا تشعر بالفرق ، فلماذا ؟

(٣) وإذا وضعت طرفى الفرجار على أحد أناملك بحيث كانت المسافة التى بينهما مليمترين فإنك تشعر بالطرفين ، ولكن إذا ضيقت هذه المسافة فإنك لا تشعر بطرفين ؛ بل يخيل إليك أن هناك طرفا واحدا . فلماذا ؟

كل هذه الأمثلة وما أشبهها توضح لنا أن هناك حدا أدنى للفرق بين إدراك حسى وآخر ، بحيث إذا نقصت قوة المؤثر عن هذا الحد الأدنى لا يستطيع الإنسان الإحساس بالفرق بين الإدراكين .

وقد وجد (وِبَرْ (١)) أن الحد الأدنى للفرق الذى يمكن إدراكه فى مثل هذه الأحوال يتبع نسبة ثابتة فى جميع الإحساسات، وهذه النسبة تعد كسرا ثابتا بالنسبة للمؤثر الأصلى .

فإذا حملت بيديك رطلين ثم أضفت إليهما عشر رطل فشعرت بالفرق فلابد — إذا حملت أربعة أرطال — أن تضيف خمس رطل لتشعر بالفرق أيضا . وإذا حملت عشرين رطلا فلا بد من إضافة رطل كامل ، أى أن المضاف لابد أن يكون $\frac{١}{٢٠}$ من المضاف إليه ؛ فنسبة الإضافة فى الوزن هى $\frac{١}{٢٠}$ من المؤثر

---

(1) Weber

الأصلى ؛ أى أن أقل كمية تضاف ليشعر بها الإنسان لابد أن تكون $\frac{١}{٢٠}$ من الوزن الأصلى .

فالخلاصة أن المؤثر الأصلى — مهما كانت قوته الذاتية — لابد أن يقوى بنسبة ثابتة قبل أن نقدر على تمييز الفرق بين قوته الأولى وقوته الثانية ، أو بعبارة اصطلاحية — قبل أن تتجاوز الكمية المضافة مدخل التفرقة (١) أو مدخل التمييز (٢) ، وهذه النسبة الثابتة عبارة عن كسر اعتيادى بسطه القوة المضافة ومقامه القوة الأصلية . وقد وجد أن هذه النسبة هى $\frac{١}{٣}$ فى الأصوات، و $\frac{١}{٢٠}$ فى الأثقال ، و $\frac{١}{١٠٠}$ فى الأضواء .

وقد وجد الباحثون لهذا القانون المسمى قانون (وِبَر) بعض الفوائد ، رغم كونه محدودا لاينطبق على جميع الأحوال والأشخاص ؛ وأكبر فائدة عملية له تظهر عند مقارنة شخص بآخر فى مبلغ الحساسية والقدرة على ميز المؤثرات المتقاربة فى القوة بعضها من بعض .

فإذا استطاع طفل أن يميز بين ثقلين إذا زاد أحدهما على الآخر عشر وزنه الكلى ، فى حين أن الآخر لايستطيع أن يدرك الفرق إلا اذا بلغ الخمس تبين لنا أن الأول أقوي إحساسا فى هذه الناحية من الثانى ؛ ولذا يصير من الواجب تشجيع هذه الناحية القوية فى الأول ، والبحث عن أسباب الضعف فى الثانى .

---

(1) Differential Threshold. (2) Threshold of Discernment.

نشأة الإدراك الحسى :

إن العالم فى أول عهد الطفل به ماهو إلا مجموعة من الأشياء الهائجة المائجة المضطربة الغامضة التى تتسابق إلى حواسه ، فيجد نفسه مندفعا إلى معرفتها بغريزته ، مقبلا على إدراكها والتمييز بين بعضها وبعض بطبيعته .

وأول مايلفت نظره منها مالها من فوائد ومنافع ، وما ينشأ عنها من لذة وسرور ؛ ولذا نراه يعرف الشىء بفائدته ؛ فيقول إذا سئل عن معنى التفاحة مثلا : « إنها هى التى آكلها » ، وإذا سئل عن معنى الكرسى قال : « إنه هو الذى أجلس عليه » ، وإذا قلت له ما معنى الفرس قال : « هو الذى أركبه أو ألعب به » .

ففائدة الشىء تجذب الطفل إليه ، وما يحدثه من ألم ينفره منه . وهو فى كلتا الحالتين يقوم بعمل أو أعمال نحوه ، إما بالإقبال عليه وإما بتجنبه ، فتزداد معرفته به ، ويقوى إدراكه له . ومعنى ذلك أن فائدة الشىء وما ينجم عنه من سرور للطفل يحمله على الالتفات إليه . والالتفات يدعو إلى الملاحظة ؛ أى قصر الانتباه على ناحية خاصة من نواحى المدرك .

وكلما تقدم الطفل فى السن ، تعددت ميوله ، واتسعت مداركه ، وانفسح المجال أمامه ، وكثرت الأشياء التى تستلفت نظره ، وتحمله على الانتباه والالتفات إليها وملاحظتها ، فيزداد علمه بها . ولا يزال علمه يزداد حتى يقبض على ناصية بيئته ، ويقدر على التغلب عليها .

وظيفة الإدراك الحسي :

إن الغاية الأساسية التى يرمى إليها الإدراك الحسى هى معرفة البيئة الحقيقية التى تحيط بالإنسان معرفة تامة . وفائدة هذه المعرفة أن يعد المرء نفسه لبيئته، ويعدل سلوكه وفق ماتقضى به هذه المعرفة .

فاذا رأيت حفرة فى الطريق مثلا فإدراكى لها يجعلنى أتجنبها فى سيرى فلا أتدهور فيها . وإذا سمعت ناقوس الطعام أعددت نفسى للأكل. وإذا شممت رائحة ذكية أقبلت عليها . وإذا ذقت طعما رديئا نفرت منه وهكذا .

ومن الممكن تقسيم البيئة الخارجية إلى أشياء ، وحوادث ، ونسب بين بعض هذه الحوادث وبعض . وأهم هذه النسب هى النسبة المكانية ، والنسبة الزمنية ، فبادراك النسبة المكانية نعرف أوضاع الأشياء ، وبإدراك النسبة الزمنية نعرف تسلسل الحوادث . وهذه كلها تشمل ما يسمى بالبيئة الطبيعية الواقعية .

فمن الممكن إذاً أن نقول : إن وظيفة الادراك الحسى هى أن نكون على علم تام بما هو واقع بالفعل فى بيئتنا ، أو هى العلم بالواقع . وفائدة ذلك العلم أن نعد أنفسنا لتلك البيئة ، ونعدل سلوكنا نحوها ، لكى نعيش عيشة هنيئة . ومن هنا يظهر الضرر الذى ينشأ عن فقد الإدراك الحسى ، أو فقد العلم بالواقع فى الأحوال العقلية الشاذة ؛ كما هى الحال فى المجانين والمتوهين وفاقدى الشعور،

الذين يعملون أعمالا لا تناسب بيئتهم ، فيؤدى ذلك أن تنبذهم البيئة ، ويضطروا إلى العزلة ، أو يقضى عليهم بالفناء المادى أو الأدبى .

الإدراك الحسى والشعور :

إن إدراك الشىء إدراكا حسيا لأول مرة يتطلب عناية كبرى ، وانتباها عظيما ؛ ومعنى ذلك أن المدرك الحسى فى أول مرحلة من مراحل الإدراك الحسى يشغل بؤرة الشعور ، أى أن المدرِك يتأثر بالمدرَك تأثرا ظاهرا جليا فى تلك المرحلة .

ولكن إدراك الشىء نفسه مرة ثانية يكون أسهل بكثير منه فى المرة الأولى. وكلما كثر عدد المرات اشتدت الرابطة بين المؤثر الخارجى (المدرَك) وبين الحواس والعقل (المدرِك) ، ولا يزال الإدراك يسهل بالتعود إلى أن يصير آليا ؛ لا يحتاج إلى انتباه، ولا يكاد يصحبه شعور إلا عند الحاجة. ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتى : —

يرى الصبى الكرسى مثلا لأول مرة فيقبل عليه بالفحص والاختبار ، فيلمسه تارة ، ويقلبه ويدحرجه أخرى ، ويجلس عليه ويستخدمه لأغراضه الخاصة ؛ فيضع عليه ملابسه وطعامه ، ويركبه كما يركب الفرس وهكذا . ففى هذه المرحلة يقال إن الطفل يعنى بالكرسى ويلتفت إليه ، ويقال إن الكرسى يشغل بورة شعوره .

ولكن يأتى وقت من الأوقات تصبح فيه رؤية الكرسى شيئاً عاديا لدى الطفل ؛ فلا يتأثر به كما كان يفعل من قبل ، ولا يعنى به كما كان يعنى به فيما سبق،

لأنه قدعرف عنه كل شىء يحتاج إلى معرفته ، فى حين أنه لم يدرك معنى أشياء أخرى يراها فى حجرته ، كاللعب والحاكى وآلة المذياع (الراديو) والمائدة ، والساعة ، ففى هذه المرحلة يقال إن الكرسى لا يشغل بؤرة شعور الصبى ، وإنما يشغل حاشيته ، فى الوقت الذى تكون فيه البؤرة محتلة بشىء آخر من الأشياء الجديدة التى لم يدركها الصبى من قبل ، أو التى يكون فى حاجة إلى الانتباه إليها .

وليس معنى هذا أن الصبى يغفل الكرسى إغفالا تاما ، أو أن إدراك الكرسى لن يعود إلى بؤرة الشعور مرة أخرى ، بل معناه أن الكرسى لا يعود إلى بؤرة الشعور بصفته موضوع إدراك حسى جديد ، وهذا لا يمنع من أنه قد يشغل البؤرة بصفة أخرى ؛ كما إذا احتاج الصبى إلى الكرسى ليجلس عليه ؛ فإنه يضطر حينئذ للبحث عنه حتى إذا ما رآه جرى نحوه ، أو جره إليه ، ثم جلس فوقه .

فالإدراك الحسى لشىء ما يصير عاديا سهلا بالتعود ؛ فلا يتأثر الإنسان به كما كان يتأثر به فى المراحل الأولى من مراحل الإدراك الحسى ؛ أى أن إدراكه ينتقل من بؤرة الشعور إلى حاشيته تدريجا ، ولا يشغل البؤرة إلا عند الحاجة .

الإدراك الحسى والانتباه والملاحظة :

مما تقدم تعلم أن الصبى لا يعنى إلا بشىء واحد فى وقت ما ؛ ذلك لأنه يتبع قانون الاختيار العقلى القائل بأن العقل الإنسانى لا يستطيع أن يعنى بأشياء كثيرة فى وقت واحد ، إذ الضرورة تدعوه إلى قصر عنايته على شىء ، ثم الانتقال منه إلى آخر .

والانتباه الى شىء واحد لا يأتى من الصبى عفوا ، وإنما تدفعه الحاجة إلى ذلك ، لأنه إذا أدرك شيئا ما إدراكا غامضا ، وأراد أن ينتفع به فإنه سرعان ما يدرك نقص إدراكه ، فتحمله الحاجة على التوغل فى البحث والفهم . ولنضرب لك مثلا يوضح ذلك : —

هب أنك أمرت طفلا أن يلبس حذاءه بنفسه ، فأخذ يفعل ذلك ، ولكنه وضع الحذاء الأيمن فى الرجل اليسرى ، والأيسر فى اليمنى ، ثم حاول المشى فأدرك خطأه ، ففى هذه الحالة يسرع فيخلع نعليه ، ويضع كلا مكان الآخر . وإذا تكررت هذه الحادثة مرارا ، وعلم أنه يقع فى الخطأ ، وأن المشكلة تتجدد كل مرة ، فإنه يضطر إلى الالتفات إلى النعلين محاولا أن يعرف الفرق بينهما . ولا يزال كذلك حتى يصير الفرق واضحا أمامه ، ويصبح قادرا على لبس النعلين بدون خطأ .

وإننا لنرى ذلك فى تجارب الراشدين أيضا ؛ فالرجل الذى يشترى سيارة لأول مرة ، ولا يعرف عن أجزائها شيئا ، يأخذها ويسيرها وهو آمن مطمئن

لا يكلف نفسه مؤونة حلها ومعرفة أجزائها . ولكن إذا فرضنا أنه أراد تسييرها يوما ما فتوقفت عن السير فإنه فى هذه الحالة يحاول أن يعرف سبب الخلل ، فلا يزال به حتى يعرفه ، ويعرف الجزء الذى أدركه العطب فيصلحه ، وإذا تكررت هذه الحادثة لأجزاء أخرى من السيارة فإنه يضطر لمعرفتها جزءا جزءا ، ويكون على بينة من وظيفة كل .

ومما يحمل على الانتباه إلى المدرَك قوة تأثيره ، وإن لم تكن هناك حاجة إليه ؛ فالطفل يعنى بالأشياء ذات الألوان البراقة ، أو الطعوم الجذابة ، أو الروائح الذكية ، وباللعب المتحركة أو الكبيرة الحجم . وهو باندفاعه إلى مثل هذه الأشياء يجيب داعى غريزة حب الاطلاع التى تحمله على تعرف ما يحيط به من أشخاص وأشياء وحوادث .

ومن مثال السيارة ترى أن الاختيار العقلى ليس مقصورا على تفضيل شىء على أشياء ، بل إنه يشمل تفضيل أحد أجزاء الشىء على غيره . وذلك يظهر أيضا فى الصبى الذى يرى لعبة جديدة مثلا ، فإنه يدركها إدراكا حسيا عاما غامضا فى أول الأمر ، ولكنه سرعان ما يأخذ فى حلها وتركيبها ، ويحاول فهم كل جزء منها على حدة ، ويعرف فائدة ذلك الجزء ، ومنزلته بالنسبة للكل ، وهكذا ينتقل من جزء إلى آخر حتى يعرف اللعبة معرفة تفصيلية ، بعد أن عرفها معرفة عامة إجمالية .

ثم إنك تراه بعد ذلك يضع الأجزاء مواضعها ؛ فيركب اللعبة بعد أن حلها ، ثم يلعب بها ليفهم سلوكها . ومن ذلك ترى أن العقل بطبيعته الاختيارية ينتقى من بين الأشياء الكثيرة شيئا ، ثم يأخذ فى تحليله إلى أجزائه المختلفة ، ثم يعود فينظر إلى ذلك الشىء باعتباره كلا ، ثم ينتقل إلى غيره ... وهكذا حتى

يصير كل عنصر من العناصر المكونة لبيئته واضحا جليا ، ثم تصير البيئة باعتبارها كلا واضحة جلية أيضا .

فاختيار شىء من الأشياء والعناية به عناية خاصة يسمى انتباها ، والعناية بجزء خاص من أجزاء الشىء الواحد ، أو تحليله إلى عناصره ، ثم فحص كل منها يسمى ملاحظة . فالانتباه ثم الملاحظة ملازمان للإدراك الحسى .

الإدراك الحسى والحركة :

إن الإدراك الحسى لا يكون تاما إلا إذا اشتركت فى حصوله جميع الحواس الممكنة واستخدم فيه أكبر عدد ممكن من الإحساسات . فالطفل الذى يرى تفاحة ويكتفى برؤيتها يكون إدراكه لها ناقصا ، ولكنه إذا رآها ، وشم رائحتها ، ولمسها بيده ، وقطعها بسكينه ، وأكلها وذاق طعمها ، ثم عمل نموذجا لها من الصلصال ، ثم رسم صورتها — فإن إدراكه لها يكون أكمل بكثير من إدراكه لها فى المرة الأولى .

وإن إدراكه ليكون أكمل من هذا إذا رأى مثلها عدة مرات ، ووازن بينها وبين غيرها ، وأدرك أوجه التشابه والتضاد بالنسبة لأنواع كثيرة من التفاح ، وعرف الصفات المشتركة بينها ، ومازها من الصفات الخاصة .

وكذلك الشخص الذى يسمع لغة أجنبية لأول مرة ؛ فإنه لا يدركها إلا إدراكا غامضا ناقصا ، ولكنه إذا سمعها مرارا كثيرة قل غموضها فى نظره ، وإذا حاول أن ينطق بكلماتها وجملها صار غموضها أقل ، حتى إذا ما عنى بها وتعلمها بطريقة منظمة ، وفهم معنى الكلمات ، وعرف كيف ينطق بها ،

ويستخدمها فى جمل تامة لأغراض مختلفة فإنه يزول ما كان فيها من غموض.

فمن الممكن أن نقول إن الطفل لا يدرك الشىء إدراكا حسيا، ولا يفهم معنا، تماما إلا اذا رآه ولعب به، واستخدمه لأغراضه الخاصة، وقام بتجارب وحركات متعددة نحوه؛ لأن هذه الحركات وتلك التجارب التى يقوم بها نحوه تنظم الإحساسات التى تصل إلى المخ بطريق أعصاب الحس، وتنضجها وتحولها إلى إدراك حسى تام. فالإحساسات أولا، والتجارب والحركات ثانيا هى التى بها يدرك الإنسان ما حوله ويفهمه فهما تاما.

مكملات أخرى للإدراك الحسى:

علمت أن الإحساس وراثى؛ أى أن الحواس تقوم بوظائفها بدون سابق تجربة أو تعليم، أما الإدراك الحسى فمكتسب يحصل عليه المرء بالتجارب المتعددة.

وقد ذكرنا لك من بين مكملات الإدراك الحسى (١) الحركة (٢) الانتباه (٣) الملاحظة، والآن نود أن نذكر لك مقويات أخرى هى: —

(٤) تدريب الحواس: فمن المعلوم أن كل إدراك حسى لا بد أن يصحبه أو يسبقه إحساس أو إحساسات، فكلما كانت هذه الإحساسات واضحة قوية كان الإدراك الحسى المرتبط بها كذلك، ولذا كان من الضرورى تقوية الحواس والعناية بها بتمرينها بطريقة نظامية، وتدريبها على القيام بوظائفها على الوجه الأكمل؛ لأن الإحساس لا يقوى إلا على أساس حواس سليمة بحالة

تؤهلها للقيام بعملها خير قيام ، والإدراك الحسى لا يكمل إلا إذا كان مكونا من إحساسات قوية واضحة .

ولتقوية الحواس وضعت (مدام منتسورى) الإيطالية طريقتها فى التربية التى تتبع الآن فى تربيـة الأطفال فى كثير من البلدان الأوروبية ، مع تحوير قليل أو عظيم .

(٥) الربط : وتظهر فائدته فى تقوية الإدراك الحسى من أن الإنسان يطمئن إلى المدرَك ، ويفهم معناه إذا كان له نظير فى معلوماته القديمة ، أما إذا لم يكن له نظير أصلا فإنه يبقى منعزلا ، ويكون من الصعب على المرء إدراكه إدراكا تاما . وإذا فرضنا أنه فهمه فى آخر الأمر فإنه سرعان ما ينساه وينسى ما عرفه منه . فكلما كثرت معلومات الإنسان عن نوع المدرك كان إدراكه له وتمييزه من غيره سهلا عليه ، وكانت هذه المعلومات القديمة أكبر مساعد له على فهم حقائق جديدة لها علاقة بمعارف الإنسان السابقة .

ومن الممكن أن نقول على وجه الإجمال — إن الإدراك الحسى يكمل إذا توافرت شروط الحفظ الجيد التى هى (١) التكرار (٢) حداثة العهد ، (٣) العناية والانتباه (٤) الميل النفسى للفهم ، (٥) الربط .

فكلما تكرر إدراك الشىء سهل إدراكه بعـد التكرار كما سـبق . وإن الإنسان ليكون قادرا على إدراك الشىء بسهولة لثانى مرة إذا كان حديث عهد بإدراكه ، وكلما اشـتدت العناية بالإدراك فى المرة الأولى سهل الإدراك فى الثانيـة . وكلما كان المدرَك مناسبا لميول الإنسان العقليـة ، موافقا لرغباته الشخصية اشتدت عنايته به ، وسهل عليه إدراك حقائق جديدة عنه ، وبمقدار

ما عند الإنسان من معلومات عن المدرك الجديد أو أمثاله تكون قدرته على فهمه وإدراكه بسهولة .

الإدراك الحسى عند الأطفال .

مما تقدم تظهر لك صفات الإدراك الحسى عند الأطفال ، ونلخصها لك هنا فنقول :

(١) إن إدراك الطفل للأشياء إدراكا حسيا يكون فى أول الأمر مبهما غامضا عاما ، فلا يلتفت إليها قصدا، ولا يعنى بأجزاء كل منها إلا إذا دفعه دافع كالحاجة الوقتية ، أو كان للمؤثرات الخارجية تأثير حسى قوى جذاب ، وهذا يوجب علينا أن نوجه التفات الطفل إلى شىء خاص، ونرشده إلى أجزائه المختلفة ، بدلا من تركه ينظر إلى الأشياء نظرة عامة ، ولا يعنى بشىء منها عناية خاصة ، وكذلك يجب أن نبذل قصارى جهدنا فى تحويل معلومات الطفل الغامضة إلى إدراكات حسية واضحة جلية .

(٢) إن إدراك الطفل الحسى بطىء لتوقفه على وجود الدافع الغرزى، وعلى مقدار تأثير المؤثر الخارجى فى نفسه ، ولذا كان فى حاجة إلى المراقبة والتشجيع والترغيب والإيقاظ .

(٣) إن الطفل لا يعتمد فى أول الأمر على الصور الذهنية ؛ فهو لا يحكم على التفاحة بأنها تفاحة إلا إذا رآها كلها. وإذا سمع صوت أحد أقاربه لا يعرفه إلا إذا رآه، ولا يفهم معنى الكلمة إلا إذا رآها كلها ، أو سمعها واضحة ، ولا معنى الكلمة إلا إذا قرأها أو سمعها من أولها إلى آخرها ، أما الكبير فقد يدله الحرف على كلمة، والكلمة على جملة. ويمكن أن يقال إن انتفاع الطفل بتجاربه الماضية محدود .

(٤) إن الطفل يخلط بين الخيال والحقيقة ؛ فيقول إنه رأى شيئاً مع أنه لم يره وإنما تخيله ، فمن الواجب التنبه لذلك حتى لا ننسب الكذب إلى الطفل إذا أخبرنا بما يعتقد أنه واقع بالفعل .

(٥) إن إدراك الطفل للزمن والمكان يكون بادئ بدء محدوداً جداً مرتبطاً بحوادث خاصة ؛ فهو يقول عن الأمس مثلا إنه النهار الذى كان قبل أن ننام ، وعن الغد إنه النهار الذى يكون بعد أن ننام ونستيقظ من النوم . فالنوم عنده يحل محل الليل ، أو هو الحد الفاصل بين الأمس والغد . ولا يدرك الطفل معنى الزمن إلا عند الثانية عشرة ؛ ولذا يجب ألا يدرس التاريخ المنظم إلا حوالى تلك السن .

ولا يدرك الطفل معنى القريب والبعيد إلا بعد زمن طويل وتجارب كثيرة ؛ إذ أن إدراكه لأبعاد الأشياء وأوضاعها ينمو بنمو حواسه وعقله وكثرة تجاربه .

أثر تربية الحواس فى تقوية الإدراك الحسى (١)

يظن فريق من الناس أن الحياة كفيلة بتربية الحواس ، وتدريبها على العمل ، وعلى أداء وظائفها كما يجب . فهم لا يرون فائدة مطلقاً من أن تتولى التربية الصناعية هذا العمل الذى تقوم به الحياة على ما يزعمون . بل إنهم

---

(١) راجع كتاب :
Montessori Principles & Practice, by Culver Well. P. 51.

يقولون إنه من العبث أن نحاول أن نعطى شخصاً شيئاً حرمه الله إياه .

وإننا لو أخذنا بهذا القول لهدمنا جميع قواعد التربية ، وقلنا إنه لا داعى مطلقا للتربية النظامية ، جسمية كانت ، أو عقلية ، أوخلقية ؛ إذ من العبث — إذا رأينا هذا الرأى — أن نحاول بالتربية تقوية ضعاف الأجسام ، وتعليم ضعاف العقول ، وتقويم ضعاف الأخلاق . وبعبارة أخرى إذا قلنا إن الحياة كفيلة بتقوية الحواس فمن الواجب أن نقول إنها كفيلة بتقوية الأجسام والعقول والأخلاق . وإن خطأ هذا الرأى (١) وبُعده عن الحق لواضح لا يحتاج إلى بيان ؛ إذ أن الحياة كما تقوى القوى الإنسانية تضعفها ، وتزيد فى ضعفها . وإننا لو تركنا رجال المستقبل لعبة فى يد الحياة تتصرف فيهم كما تشاء ما أحسنت إليهم ، وما رثت لحالهم .

انظر إلى الرجل المتوحش الذى هو ابن الطبيعة أو ربيب الحياة فهل أنت مرتاح لمعاملة الحياة له ؟ وهل قومته الحياة أحسن تقديم ، وأحسنت فى معاملته ؟ ستقول نعم فإن حواسه قوية . ولكن قوة حواسه عامة تشمل جميع نواحى الحياة ، لا شك أنه يوجس فى نفسه خيفة من الحيوانات الضارية ، ويشتد خوفه على نفسه لدرجة أنه يسمع دبيب هذه الحيوانات ، ويراها وهى فى مكان سحيق ، ويكاد يشم رائحتها ، وأنه يعرف مخابئها ، ويقدر على تتبعها واقتفاء أثرها ، بل يفترسها بقوته القاهرة .

ولكن هل تصل قوة حواسه هذه إلى ما وراء تجاربه العادية المحدودة ؟

---

(١) هذا هو رأى الطبيعيين الذى كان يقول به روسو ومن تبعه من المربين .

وهل يمكنه أن يتناول الأعمال الدقيقة المعقدة التى يتناولها الإنسان المتمدين فيجيدها ؟

وهل فى وسعه أن يصل إلى ما وصل إليه أخوه المتمدين فى الصناعة ، والرشاقة فى الحركة ، والدقة فى الإدارة ، وبُعد النظر ؟ وهل يمكنه أن يجاريه فى سرعة الفكر وصحته ، وتحويله إلى عمل مفيد نافع له ولغيره ؟

كلا ! لا يمكنه هذا ولا ذاك . وما ذلك إلا لأن حواسه لم ترب تربية منتظمة ، ولم تعود عضلاته الأعمال الدقيقة التى تتطلبها حياة الإنسان المتمدين وما قوة حواسه هذه إلا دليل قاطع على أن الحواس تقوى بالتربية والتمرين ؛ لأنه إذا كان من الممكن تربيتها بطريقة ساذجة ، ليست خاضعة لنظام ، ولا مبنية على أساس علمى متين ، فإن تربيتها بطريقة منظمة هى أجدى وأقوم سبيلا .

هب أن شخصا تعلم الموسيقا ، وتعودت أذنه سماعها ، وأصبح قادراً على التفرقة بين نغمة وأخرى ، حضر حفلة موسيقية مع آخر لم يساعده الحظ على تعلم الموسيقا ، فأيهما يدرك معنى الموسيقا أكثر من أخيه ؟ وأيهما يكون أقدر على ميز النغمات بعضها من بعض ، وعلى فهم ما بينها من انسجام ، وعلى التفرقة بين التوقيع الحسن والتوقيع الردىء ؟ لا شك أن الأول يكون أقدر فى هذه الناحية من الثانى . ولأى شىء يرجع الفرق بين الرجلين ؟ لعله يرجع إلى قوة سمع الأول ، وضعف سمع الثانى ؛ كلا . فإن الثانى قد يسمع دبيب النملة ، ويدرك صوت هواجس النفس ، وإن جميع الأصوات والنغمات المنبعثة من الآلات الموسيقية قد تؤثر فى طبلة أذن هذا وأعصاب سمعه ، كما تفعل فى

أذن الثانى وأعصابه . فالفرق بين الشخصين من هذه الوجهة لا يرجع إلى قوة أعصاب السمع ، أو كثرتها ، أو قوة الأذن من الوجهة الطبيعية البحتة ، وإنما يرجع إلى قوة الإدراك الحسى . وما هذه القوة فى الإدراك الحسى إلا ناشئة عن التدريب والتربية . ولكن ما الذى يحدثه التدريب حتى تنشأ عنه قوة الإدراك الحسى ؟ سؤال جيد ، ولكنك تعرف الجواب عنه إذا علمت أن تكرار الإدراك الحسى لشىء من الأشياء ، لا سيما إذا كان هذا الإدراك مصحوبا بالانتباه والملاحظة ، يحدث رابطة بين العضلات التى تستخدم فى ذلك الإدراك . وكلما تعددت مرات الإدراك إلى حد محدود اشتدت تلك الرابطة بين الأعصاب والعضلات . وكلما قويت الرابطة بين الأعصاب والعضلات صار من السهل عليها الإدراك الدقيق الواضح. فأنت ترى من هذا أن تربية الحواس لا تقويها فى ذاتها ، ولكنها تربط مراكز الحس بمراكز الحركة ، وأعصاب الحس بأعصاب الحركة بالنسبة لمؤثرات خاصة . وبالتمرين تقوى الرابطة ، فيقوى الإدراك الحسى . وهذا معنى قولهم إن تربية الحواس تربية للعقل .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إننا فى أثناء تربية الحواس قد نعثر على أشخاص مصابين بضعف حسى ـ كقصر النظر أو طوله ـ ربما لا يتنبه المصابون إليه فى الأحوال العادية ، بل قد يعتقدون ويعتقد ذووهم أنهم على ما يظهر أقوى حواس من غيرهم من قرنائهم . فإذا عثرنا على هذه العيوب أمكننا أن نحمل أولياء الأمور على أن يتخذوا التدابير الطبية اللازمة لعلاجها

وإننا إذا لم نعثر عليها وتركناها فإنها تزداد وتنتقل من ردىء إلى أردأ، فيعظم الخطب ، ويصعب العلاج فيما بعد .

وقد دلت التجارب على أن المدرسين كثيراً ما يسيئون الظن ببعض التلاميذ ، ويعتقدون أنهم أغبياء فينهرونهم ، ويصبون عليهم أسواط اللوم المقذع ، ويجبهونهم أمام إخوانهم ، فيكون ذلك سببا فى تأثر هؤلاء المساكين تأثراً يجر بهم إلى المرض والانقطاع عن المدرسة . وذلك كله راجع إلى أنهم مصابون بعاهات فى حواسهم لم ينتبه إليها المدرسون ، ولم يتلافوا خطرها فى حينه .

فمهما فكرنا نجد أن من الضرورى تربية الحواس وتدريبها .

طريقة تربيتها :

مما سبق تعرف أنه ليس الغرض من تربية الحواس تنمية الطاقة الحسية فى الإنسان ، أو تدريب الحواس على مجرد الإحساس ؛ فإن ذلك من الأمور الوراثية التى ربما لا يمكن تغييرها إلا بعمليات جراحية ، وإنما الغرض هو تدريب الحواس على القيام بوظائفها بالتجارب المتعددة النواحى ، وتعويد الطفل أن ينتفع بحواسه إلى أقصى حد ممكن .

فما الحواس إلا أدوات يستخدمها الإنسان فى سبيل معرفة البيئة الخارجية والاتصال بها . ومن حيث إن كل أداة تقوى بالاستعمال المعقول فإن الحواس تقوى ؛ أى تكون أقدر على القيام بوظائفها ، إذا تدربت على ذلك بطريقة

منظمة . ومن المسلم به الآن فى علم النفس أن تربية الحواس فى ناحية لا يعدها للقيام بعملها حق القيام فى كل ناحية ، بل فى تلك الناحية فقط ؛ فالشخص الذى مرنت أذنه ، وتدربت على سرعة السمع ، وعلى التفرقة بين الأصوات التى يسمعها ، لا يكون سمعه قويا لدرجة أنه إذا سمع قطعة موسيقية أمكنه تحليلها ، وفهم ما فيها من نغمات وتقاطيع .

والشخص الذى يرى النجوم ليلا ، ويعرف أسماءها ، ويحدد مواقعها ، ربما لا يمكنه إذا دخل حديقة من الحدائق أن يلاحظ ما فيها من أنواع الأزهار والفواكه والنباتات والأعشاب المختلفة .

والخلاصة أن قوة الملاحظة ليست عامة ، كما كان يعتقد الأقدمون . فالواجب إذاً عدم الاقتصار على ناحية واحدة من نواحى المعرفة ؛ ومعنى ذلك أن نضرب فى كل طرف بسهم ، فنعود الأطفال الإحساسات المختلفة الأنواع المتعددة النواحى .

وتمرين الحواس يجب أن يبدأ بالتعود على الإحساسات السهلة المحدودة ؛ كبعض الألوان الأولية ، والأشكال البسيطة ، والأصوات ، والروائح التى تدخل فى دائرة الطفل العقلية .

وبين الرابعة والخامسة نبدأ بتعويد الأطفال معرفة الفرق بين الألوان والأشكال المتقاربة ، وبين ملمس جسم وآخر ، وبين رائحة وأخرى ، وهكذا لكى يعرفوا الفرق بين الأشياء المتشابهة ، ويقدروا على ميز بعضها من بعض ، وأحسن وسيلة لذلك أن نستعمل أدوات منتسورى أو ما يشبهها .

فإذا انتقل الطفل إلى المدارس الابتدائية أو الأولية عنينا بتربية حواسه فى كل درس من الدروس ، لا سيما فى دروس الأشياء ، والخط ، والرسم ، والرياضة ، والأعمال اليدوية ، والألعاب الرياضية ، والرحلات الخلائية .

ومن أخص مميزات التربية فى العصر الحاضر العناية بجسم التلميذ على العموم ، وبحواسه على الخصوص ، وكذلك حمله على الحركة والعمل فى أثناء الدرس بجميع الوسائل الممكنة .

ومما تجب العناية به تحلية جدران المدرسة ، وأفنيتها ، وتزيين حجرات الدراسة بالصور ، والمناظر الجميلة المناسبة ، وإنشاء متحف بالمدرسة تجمع فيه الرسوم ، والصور والتماثيل ، ونماذج للنباتات والسمك والطيور والحيوانات التى بمصر على الأخص ، فإن هذه تلفت أنظار التلاميذ ، وتوقظ غريزة حب الاطلاع فى نفوسهم ، فتحملهم على اختبارها ، وإدراكها إدراكاً حسياً ، فتقوى حواسهم .

ولا يعزب عنك ما لوجود حديقة بالمدرسة من الفوائد الجليلة فى تربية الحواس ، وعلى الأخص حاسة الشم التى تكاد تكون مهملة .

فإن لم يمكن ذلك فأقل ما يجب عمله هو السعى فى جعل المدرسة طيبة الرائحة، لطيفة المنظر ، بحيث لا تقع أعين التلاميذ إلا على كل ما هو جميل مونق .

الواجب على المدرس

الآن وقد عرفت معنى الإدراك الحسى ، ووقفت على مقوياته ، وفهمت صفات الإدراك الحسى عند الأطفال ، وأدركت معنى تربية الحواس ، وتبين لك الغرض منها . نريد أن نتكلم على الواجب على المدرس إزاء هذا كله فنقول .

(١) إن أول ما يجب على المدرس هو أن يتأكد من سلامة حواس التلاميذ ، وصلاحيتها للإدراك الحسى . وإن أقل ما يمكنه عمله لمساعدة التلاميذ أن يجلس ضعاف السمع أو البصر على مقربة منه بحيث يسهل عليهم أن يسمعوا ما يقال ، ويروا ما يعرض عليهم . وأن يحول ضعاف الأجسام من التلاميذ إلى مدارس الهواء الطلق .

ويستحسن بل قد يجب فى مثل هذه الظروف أن ينبه أولياء الأمور إلى ما عند أبنائهم من ضعف فى حواسهم ؛ كى يتخذوا التدابير اللازمة لعلاجهم كما سبق ، لأن بقاءهم بالمدرسة على هذه الحالة كثيرا ما يكون مضرا بهم وبقرنائهم . فإذا لم يكن بد من ذهابهم إلى المدرسة فالأولى أن يذهبوا إلى مدرسة خاصة بهم وبأمثالهم ، حيث تتبع طرق ملائمة لتعليمهم ، وتقوية حواسهم .

(٢) بعد أن يتأكد المدرس مما ذكرنا يشرع فى الدرس ، واضعا نصب عينيه دائما مقويات الإدراك الحسى التى ذكرناها . وليبذل قصارى جهده فى إيقاظ الانتباه فى نفوس المتعلمين بتشويقهم إلى الدرس بجميع الوسائل الممكنة ؛ أى أنه بعد أن يتغلب على مشكلة قوة الحواس ، واستعدادها للقيام

بوظائفها ، عليه أن يتغلب على مشكلة الانتباه التى ربما تكون أكبر مشاكل التربية فى الوقت الحاضر . ولا نكون واهمين إذا قلنا إن الغرض الذى ترمى إليه التربية الحديثة هو جعل التعليم مشوقا ، موجدا للرغبة الذاتية فى نفوس المتعلمين ، وإن عصر الإرهاب والتعليم بالإكراه قد مضى ، وصار عصرنا هذا يسمى بحق « عصر الأطفال » ، ومن المسلم به أن المساعى التى يبذلها المربون فى سبيل التربية ربما لا يكون لها قيمة إلا إذا صادفت رغبة فى أفئدة المتعلمين . فإذا لم توجد هذه الرغبة بالفطرة فلنحاول بعثها فى نفوس التلاميذ بالالتجاء إلى طبائعهم ؛ وإيقاظ غرائزهم .

ولا شك أن عمل المدرس يضيع سدى إذا لم يكن هناك انتباه حقيقى ، وإقبال ذاتى من جانب التلاميذ . فليسأل المدرس نفسه — حين إعداد درسه — عن الوسائل التى تساعده على إشراك التلاميذ معه ، وإيقاظ الانتباه فى نفوسهم ؛ لأن استفادتهم من الدرس ، ونجاحه هو فيه متوقفان تمام التوقف على وجود ذلك الانتباه طول الدرس . وسنتكلم على الانتباه وعن وسائل إيقاظه فى الباب الآتى إن شاء الله تعالى .

(٣) من الضرورى أن يتبع المدرس طريقة التحليل ثم التركيب فى التدريس . وبعبارة أخرى يجب عليه أن يلجأ إلى الملاحظة ؛ وذلك بتقسيم المادة إلى أجزاء ، ولفت أنظار التلاميذ إليها جزءاً جزءاً ؛ بحيث لا ينتقل من جزء إلى ما بعده إلا بعد أن يكون متأكدا تمام التأكد من أن التلاميذ قد فهموا الأول فهما واضحا لا لبس فيه ولا غموض . وليكن رائده فى ذلك التؤدة

والرزانة ؛ إذ أن مقياس نجاح المدرس ليس بمقدار مادرس من المادة التى أعدها، ولكن بمقدار مافهم التلاميذ منها فهما تاما .

وليعلم المدرس أن فهم الكل متوقف على فهم الجزء ؛ فإذا أدرك التلاميذ جزءاً من الأجزاء إدراكا ناقصا غامضا فإن إدراكهم للكل يكون كذلك . وليتذكر أن عقلية التلميذ لاتقاس بكمية المعلومات التى يعلمها ولكن بكيفيتها، وقيمتها ، والقدرة على الانتفاع بها ؛ فكلما كانت معارف الشخص واضحة جلية مبنية على أساس متين كان ذلك أدل على ذكائه ، ورجاحة عقله من جهة، وكانت تلك المعارف أكثر فائدة له فى الحياة العملية من جهة أخرى .

وإن إدراك الأجزاء إدراكا حسيا لايتم إلا بالملاحظة الدقيقة التى ستعرف عنها الشىء الكثير فيما بعد .

(٤) وهنا لا بد من أن نذكر المدرس بقواعد التدريس الأساسية التى وضعها (هربرت سبنسر) ؛ فعليه أن ينتفع بها فى تقوية الإدراك الحسى عند التلاميذ، وتعويدهم الدقة فى الملاحظة. ويهمنا على الأخص ثلاث من هذه القواعد وهى: (ا) السير من البسيط إلى المركب، (ب) الانتقال من المحسوس إلى المعقول، (حـ) السير من التجربة إلى التعليل والبرهان. ولهذه القواعد من الفوائد مالايمكن إنكاره حتى بعد قيام تلك الثورة العامة فى عالم التربية ، التى يقصد منها الخروج على القديم ، ووضع قواعد حديثة يسير عليها المربون . فإلى هذه القواعد يرجع الفضل فى وجوب تعليم اللغة قبل تعليم قواعدها ، وتقديم معرفة الأشياء على

معرفة أسمائها ، وملاحظة الأمثلة وفحصها قبل استنباط القاعدة أو التعريف أو الحكم العام .

(٥) على أن اتباع هذه القواعد فقط لم يعد كافيا لتقوية الإدراك الحسى ؛ إذ من الضرورى أن يعطى التلاميذ أكبر قسط ممكن من الحرية فى الحركة والعمل بالنسبة للمدرك . وقد ذكرنا فيما سبق أثر الحركة فى الإدراك الحسى .

وربما يكون من المفيد هنا أن نذكر أن (فروبل) ذلك المربى الألمانى الكبير « ١٧٨٢ — ١٨٦٢ » هو أول من نادى بحرية المتعلمين ، وحملهم على الحركة . ومما يؤثر عنه فى هذا الصدد قوله مخاطبا المعلمين : « تعالوا بنا نعش مع أطفالنا » ، وقوله : « إن التلاميذ لا يأتون إلى المدرسة ليستعدوا للحياة فقط ، ولكن ليحيوا بالفعل » ، وقوله : « دع الطفل يتعلم بعمله وتجاربه » . والغرض من ذلك كله أن يشترك المتعلم فى تعليم نفسه اشتراكا فعليا ، وأن يكون لشخصيته أثر ظاهر فى الدرس .

وإلى هذا يرجع السبب فى إنشاء رياض الأطفال ، بل فى ظهور كثير من طرق التربية الحديثة مثل : طريقة « منتسورى » ، وطريقة « دُولْتن » ، وطريقة « المشروعات » ، و « طريقة اللعب » ، « وطريقة التمثيل » .

ومن حيث إن الوقت لم يحن بعد لاتباع إحدى هذه الطرق ، أو ابتداع طريقة أخرى قريبة منها لنسير عليها فى بلادنا فمن الواجب ألا نحرم تلاميذنا الانتفاع بها ، فلنجتهد فى حملهم على الحركة ، خصوصا فى المدارس الابتدائية ، ولا سيما فى دروس الأشياء ومبادئ العلوم والحساب والهندسة والجغرافية والتاريخ والخط والرسم .

وهاك أمثلة لما يستطيع المدرس عمله فى هذا الصدد : —

« ا » فى الأشياء ومبادئ العلوم :

(١) يُعْطى كل تلميذ فرصةً كافية لاختبار الشىء ، وفحص مادته ، ومعرفة أبعاده وتبين فائدته .

(٢) يعهد إلى التلميذ بالقيام بالتجارب التى يمكنه القيام بها .

(٣) يعهد إلى كل تلميذ بتربية حيوان أو نبات ، وتعهده ، وكتابة تقرير يصف فيه مشاهداته ، وما لاحظه من تقدم أو تأخر أو انتقال من طور إلى آخر .

(٤) يطالب التلاميذ بعمل نماذج من الصلصال للأشياء التى درسوها ، أو برسمها وتلوينها تلوينا يقربها من الحقيقة .

«ب» فى الحساب :

يقوم التلاميذ بالبيع والشراء الصوريين ، بحث تكون لديهم فرص لتطبيق القواعد التي عرفوها عن القواعد الأربعة الأصلية ، والكسور بقسميها ، والمكاييل ، والموازين ، والمكسب والخسارة وهكذا .

« حـ » فى الهندسة :

(١) يطالب التلاميذ بذرع (١) أبعاد أدراجهم وكتبهم والإتيان بمساحتها.

---

(١) ذرع الشىء من باب قطع قاسه .

(٢) يذهب التلاميذ إلى فناء المدرسة ثم يطالبون بتخطيط أشكال مختلفة والإتيان بمساحتها .

(٣) يعطون أشياء بحجوم مختلفة ويطالبون بالإتيان بحجومها .

« د » فى الجغرافية :

(١) يعمل التلاميذ نماذج الكرة الأرضية لأغراض مختلفة .

(٢) يعملون نماذج من الطين والحجارة تبين معنى الاصطلاحات الجغرافية؛ كالجبل والنهر والخليج والبحيرة .

(٣) يشتركون فى عمل نموذج لمنظر طبيعى رأوه أو لمنطقة خاصة عرفوا طرقها وحدودها ومظاهرها كمنطقة قناة السويس أو منطقة منابع النيل .

(٤) يذهبون لمشاهدة بعض المشروعات الفنية أو المناظر الطبيعية القريبة من بيئتهم .

(٥) يزورون الأسواق للاطلاع على البضائع المجلوبة من الخارج ومعرفة البلاد التى تأتى منها .

« ه » فى التاريخ :

(١) يقوم التلاميذ بتمثيل حادثة تاريخية أحيانا.

(٢) يزورون الأماكن الأثرية للاطلاع عليها عند الحاجة .

(٣) يعملون نماذج لبعض الأدوات الحربية أو الأوانى الأثرية، وتصنع البنات شيئا من الملابس الأثرية .

« و » فى الخط :

فى المرحلة الأولى من مراحل تعليم الخط يستحسن أن تعمل نماذج مجسمة للحروف والكلمات بحيث يستطيع المبتدئون لمسها وإمرار أصابعهم عليها . فإن ذلك يثبت أشكالها فى نفوسهم ، ويسهل عليهم كتابتها . وقد ابتكر لتعليم التهجى فى رياض الأطفال عدة لعب مشوقة تحمل التلاميذ على النشاط والحركة ، وتعلمهم فى الوقت نفسه التهجى بطريقة شائقة .

« ز » فى الرسم :

(١) يرى التلاميذ الشىء ويختبرونه ، ثم يطالبون برسمه وهو أمامهم أو بعيد عنهم .

(٢) يوصف لهم حيوان أو نبات ، ثم يطالبون برسم ما وصف لهم .

(٣) يقص المدرس عليهم حكاية ، ثم يطالبهم ببيان حوادثها بالرسم .

(٤) يعرض عليهم صورا مختلفة ويناقشهم فيها ليستنبطوا منها حكاية كاملة.

هذا كله من باب التمثيل . وإن المدرس الجيد لا يعدم أن يهيئ الظروف المناسبة التى تحمل التلاميذ على الحركة ، لأنهم يميلون إليها بطبيعتهم ، ولأنها تبعث فى نفوسهم النشاط ، وتدفع عنهم الخمول والكسل ، وتقوى عضلاتهم ، وتقوى الرابطة بين مراكز الحركة كما سبق .

(٦) بقى علينا أن نذكر أنه لابد أن يلجأ المدرس إلى الربط كلما وجد إليه سبيلا ؛ وذلك يشمل ربط الجديد بالقديم ، وترتيب نقط المادة بحيث تكون كل نقطة مؤدية للأخرى ، وعقد موازنة بين النقط والأشياء المتشابهة لمعرفة أوجه التشابه والتضاد بينها .

ولا يخفى عليك ما لذلك من الفوائد من حيث وضوح الإدراك ، وثبوت المعانى فى الذهن ، وسرعة تذكرها بطريقة منظمة ، وسهولة فهم ماله اتصال بها كما سيأتى .

المراجع بالإنجليزية :—

(1) Outline of Psychology, by W. Mcdougall. Ch. VIII.
(2) Psychology of Everyday Life, J. Drever, Ch. VIII.
(3) Social Psychology, by R. H. Thouless, Ch. XII.
(4) Introduction to Psychology, by Loveday and Green, Ch. X.
(5) Fundamentals of Psychology, by Dumville, Ch. V.
(6) The Teacher's Handbook of Psychology, by J. Sully. chaps. VII & VIII.
(7) Psychological Principles of Education, by Horne, ch. VIIII.

الفَصلُ الرّابعُ

أنواع المدركات الحسية

الإدراكات الحسية العليا والدنيا:

يقسم العلماء الإدراكات الحسية إلى عليا ودنيا، ويريدون بالعليا الإبصار والسمع، وبالدنيا اللمس والذوق والشم. وإنما عدوا الإبصار والسمع من الإدراكات العليا لستة أسباب هى: —

(١) أن الإنسان يجنى من ورائها معظم اللذات الفنية المرتبطة بعالم الجمال؛ إذ أن إدراك جمال الصور الجميلة، والتماثيل الأنيقة، والمناظر البديعة يدخل فى دائرة الإبصار. وإدراك النغمات الموسيقية، والأغانى الطريفة، والأصوات المنسقة داخل فى دائرة السمع. ولا يخفى ما لهذه وتلك من الآثار فى غذاء الروح، وترقية الشعور، وتهذيب العواطف.

ولا نريد بذلك أن جميع الإدراكات الحسية التى ندركها بوساطة الأذن

والعين من قبيل الإدراكات الفنية التى تعلى من شأن حياتنا الروحية ؛ إذ الواقع أن كثيراً من الإدراكات الحسية البصرية والسمعية لا يبلغ منزلة أرقى من منزلة الإدراكات الحسية الذوقية أو الشمية .

(٢) أن البصر والسمع يمدانا بأكبر كمية من المعلومات التى تصل إلينا عن العالم الخارجى ؛ ذلك لأننا نستطيع أن نرى القريب والبعيد ، ونسمع الدانى والقاصى ، ولا نستطيع أن نذوق أو نشم أو نلمس إلا ما يقترب من اللسان أو الأنف أو الجلد من الأشياء ذوات الطعوم أو الروائح أو الملمس الذى من شأنه أن يؤثر فى إحدى مناطق اللمس المختلفة المنتشرة على سطح الجلد .

(٣) أن المعلومات التى تصل إلينا بطريق العين والأذن تكون فى الغالب واضحة جلية ، ظاهرة الأوضاع ، محدودة العناصر ، لا سيما بالنسبة للإدراكات البصرية . أما الإدراكات الحسية الأخرى فلا تبلغ من الوضوح والجلاء والتحدد ما تبلغه الإدراكات البصرية أو السمعية .

(٤) أن للناحية الوجدانية فى الإدراكات العليا منزلة ثانوية ضعيفة ، فى حين أن الناحية الإدراكية تكون قوية . أما فى الإدراكات الدنيا فللناحية الوجدانية منزلة راقية ؛ فلها من التأثير الشديد ما يحول دون العلم بها وفهمها حق الفهم ؛ فموافقة الطعم أو الرائحة أو الملبس أو عدم موافقتها تشغل الجزء الأكبر من دائرة الشعور ؛ فلا يبقى لدى الإنسان طاقة عصبية كافية للعلم والمعرفة ؛ أى أن الناحية الإدراكية فى الإدراكات الدنيا تضعف ، فى حين أن الناحية الوجدانية تقوى .

(٥) أن كل مدرك حسى بصرى أو سمعى قلما يتأثر بما قبله أو بعده ؛

فأنت إذا رأيت منظرا بديعا فاستمتعت به ثم رأيت آخر كان إدراكك للثانى مستقلا عن إدراكك للأول إلى حد بعيد . وإذا سمعت قطعة موسيقية فأعجبتك ثم سمعت غيرها فإنك قلما تتأثر بالأولى فى أثناء سماعك للثانية . أما الإدراكات الذوقية أو الشمية فتتأثر بما قبلها وما بعدها ؛ فليس شعورك بالحلاوة بعد المرارة مثل شعورك بها بعد حلاوة أخرى .

(٦) أن الشم يؤثر فى الذوق إلى حد بعيد ، فأنت إذا سددت أنفك سدا محكما ، وأغمضت عينيك ، ثم ذقت قطعة من التفاح وقطعة من البصل فإنك لا تدرك فرقا بينهما . وهذا هو السبب فى أن مذاق الأشياء يختلف عند الإصابة بالزكام مثلا . أما الإدراكات البصرية أو السمعية فلا يؤثر كل منها فى الآخر كما تؤثر المدركات الشمية فى البصرية .

هذه هى الفروق الظاهرة التى بين الإدراكات العليا والدنيا ، ذكرناها لك على وجه الإجمال ، وفيما يلى نتكلم عن كل نوع من الإدراكات الحسية على حدة؛ لتعرف حقيقته ، ومنزلته باعتباره نوعا من أنواع المعرفة ، ولتتبين الفروق السابقة وتراها واضحة جلية .

الإدراكات البصرية :

قد أجمع العلماء على أن العين — التى هى حاسة الأبصار — أرقى الحواس وأعلاها منزلة ؛ وذلك راجع — كما قلنا — إلى دقة تكوينها ، وتعدد أجزائها ، وإلى كون المؤثر الذى يؤثر فيها وهو الأثير لا يزال سرا من الأسرار الغامضة؛ إذ لم يعرف أحد حتى الآن كنهه وطبيعته الحقيقية .

وإن العين لتفوق غيرها فى اتساع مجال عملها ، وفى دقة إحساساتها التى هى مصدر كثير من الملذات الراقية ، ومنبع عدد كبير من المسرات البريئة ؛ أريد بذلك الملذات التى تنجم عن مشاهدة الأضواء الجذابة والأنوار البراقة ، والأشكال الجميلة والصور المنسجمة .

هذا إلى أن العين تمدنا بأغزر كمية من المعلومات القيمة التى نعرفها عن العالم الذى نسكنه ، والبيئة التى تحدق بنا .

ومن الملاحظ أن للعين مقدرة كبرى على ميز المؤثرات بعضها من بعض فى القوة ؛ فإنها تمدنا بإحساسات ضوئية واسعة المدى ، تبدأ من الظلام الدامس وتنتهى بالنور الوضاء ، ومن الأسود الحالك إلى الأبيض الناصع . ولهذه الدقة فى تمييز الألوان فائدة كبرى فى معرفة الفرق بين بعض الأشياء وبعض فى اللون والضوء .

وبوساطة العين تدرك الفروق الضوئية من حيث النوع . وأهم هذه الفروق اللونية ؛ إذ العين تدرك بالاضافة إلى ألوان الطيف : (البنفسجى ، فالأزرق ، فالأخضر ، فالأصفر ، فالبرتقالى ، فالأحمر) ألوانا فرعية لا حصر لها ، يحدث كل منها من امتزاج لونين أو أكثر بنسب مختلفة .

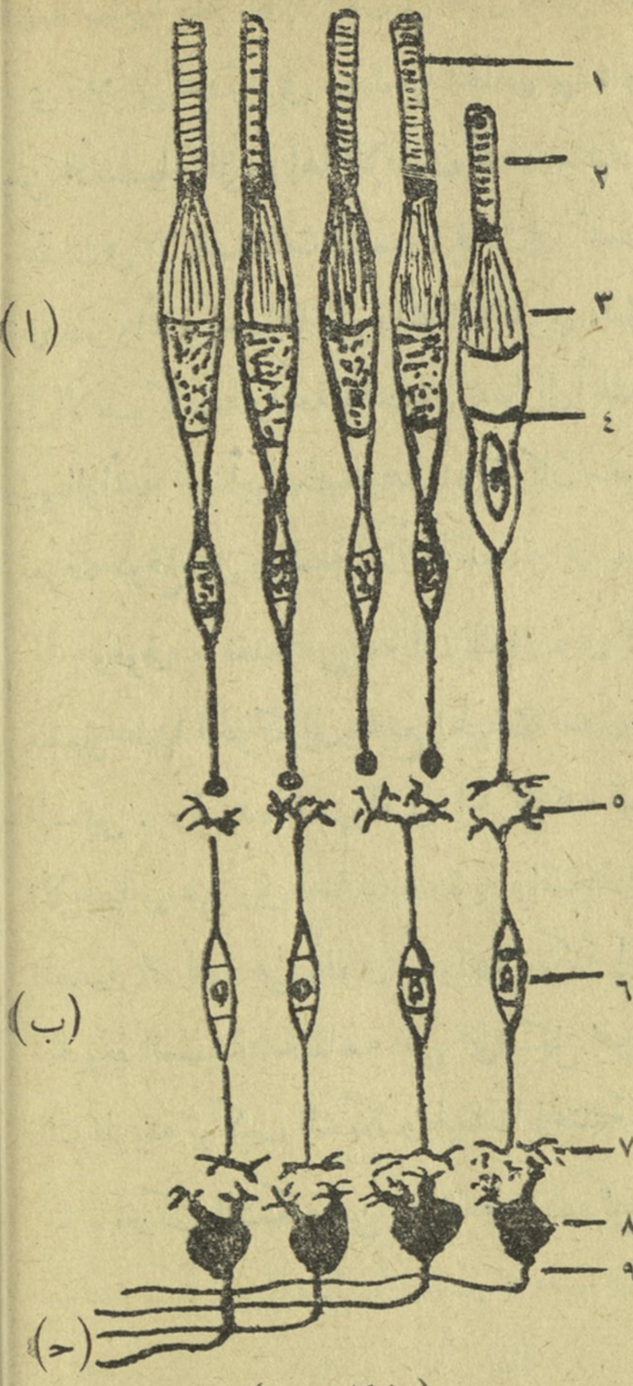
وإن إدراك الألوان - فضلا عن كونه مصدر سرور جمالى فنى - يساعد على النمو الإدراكى وعلى التمييز بين الأشياء ؛ إذ أن إدراك اللون مما يساعد الطفل على التمييز بين الأشخاص الذين يختلطون به ، وبين الأشياء التى يراها .

والعين لا تدرك الأضواء والألوان فحسب ، ولكنها تدرك أيضا امتدادات الأشياء ومواضعها ؛ فمنظر قطعة كبيرة من حقل يختلف عن منظر

قطعة صغيرة منه . وإذا كان فى مجال النظر مسافات مختلفة فى قوة الإضاءة فإننا نرى كلا على حدتها فى موضعها الخاص بها ؛ وما ذلك إلا لأن الأضواء المنبعثة من الأشياء التى يراها الإنسان تحدد امتداداتها ومواضعها . وليست الحال كذلك فى الاحساسات الشمية ؛ فأنت إذا شممت وردتين فى آن واحد لا تستطيع أن تميز رائحة إحداهما من رائحة الأخرى ، بل إن الرائحتين تمتزجان وتصلان إلى الأنف كأنهما رائحة واحدة . هذا إلى أنك لا تستطيع أن تعرف — بوساطة شم الرائحة — أين مصدرها ، وإذا كان مصدرها شيئين فإنك لا تستطيع أن تعرف موقع كل بالنسبة للآخر .

وفوق ما تقدم من مميزات العين نرى أنها مزودة بعضلات كثيرة دقيقة تسهل عليها الحركة إلى جميع الجهات بدون تحريك الرأس . انظر شكل (٨) السابق . ولهذه السهولة فى الحركة قيمتها فى تمكين جزء العين الشديد الإحساس من رؤية ما نريد رؤية واضحة ؛ وذلك بجعل صورته تقع على النقطة الصفراء التى هى أقوى أجزاء الشبكية إبصارا ؛ لأن بها نحو ٤٠ ألفا من الخيوط العصبية الحساسة التى على شكل مخروطات . والشكل الآتى (١٥) يبين لك طريقة تركيب الشبكة وطبقاتها المختلفة .

تتركب الشبكية من ثلاث طبقات رئيسية هى : —



(شكل ١٥)

(ا) الطبقة الخارجية وتتركب من عصى ومخروطات (ب) الطبقة الوسطى وتتكون من خلايا عصبية ذات قطبين (ح) الطبقة الداخلية وتتكون من مجموعات من الخلايا العصبية بمحاورها. وبيانها فى الشكل كالآتى : —

(١،٢،٣،٤) طبقة العصى والمخروطات. (٥) منتهى العصى والمخروطات حيث تتصل هذه بالخلايا البصرية ذات القطبين. (٦) نواة خلية بصرية ذات قطبين. (٧) محور خلية ذات قطبين ينتهى حول لُوَيْفات الخلايا البصرية المكونة لطريق الإحساس البصرى. (٨) أجسام الخلايا البصرية. (٩) ألياف الخلايا البصرية أو محاورها. (عن كتاب «علم النفس كما يراه السلوكيون» تأليف العلامة الأمريكى «وطسن»).

فالعين إذاً أشد الحواس مرونة ، وأوسعها مجالا فى الإدراك ؛ لأنها تدرك

الأضواء والألوان والأبعاد ومواضع الأشياء. وأهم هذه كلها الألوان. ولذا نرى من الهام جدا دراسة الألوان من وجهة علم النفس دراسة تفصيلية.

الألوان:

إن جميع الإدراكات البصرية تحصل بانطباع التموجات الضوئية على شبكية العين. وما التموجات الضوئية إلا اهتزازات أثيرية لها حد أدنى وحد أعلى فى السرعة؛ فإذا نقصت عن الحد الأدنى أو تجاوزت الحد الأعلى لا يشعر الإنسان بالضوء.

فاللون البنفسجى يمثل الحد الأدنى للألوان. أما حدها الأعلى فيمثله اللون الأحمر؛ ولذا لا تستطيع العين الإنسانية أن تدرك مادون البنفسجى أو مافوق الأحمر؛ إذ أن الأشعة الضوئية التى تتجاوز مرتبه الأحمر فى قوتها تحدث حرارة، والتى تنقص عن مرتبة البنفسجى تحدث انفعالات كيمياوية فى أجزاء العين الحساسة.

ويحدث الضوء ذو اللون الخاص من تمويجات ضوئية ذات طول واحد، أما الضوء ذو اللون الأبيض فيحدث من امتزاج أمواج ضوئية ذات أطوال مختلفة بنسبة خاصة؛ كامتزاج جميع ألوان الطيف، أو ثلاثة منها فقط هى الأحمر والأزرق والأخضر (الألوان الأصلية) أو لونين يختاران لهذا الغرض.

والبحث فى الألوان من وجهة علم النفس يشمل: —

(١) بيان تفاعل الألوان التكميلية أو المكملة، أو بيان نتيجة امتزاج الألوان.

(٢) دراسة العمى اللونى.

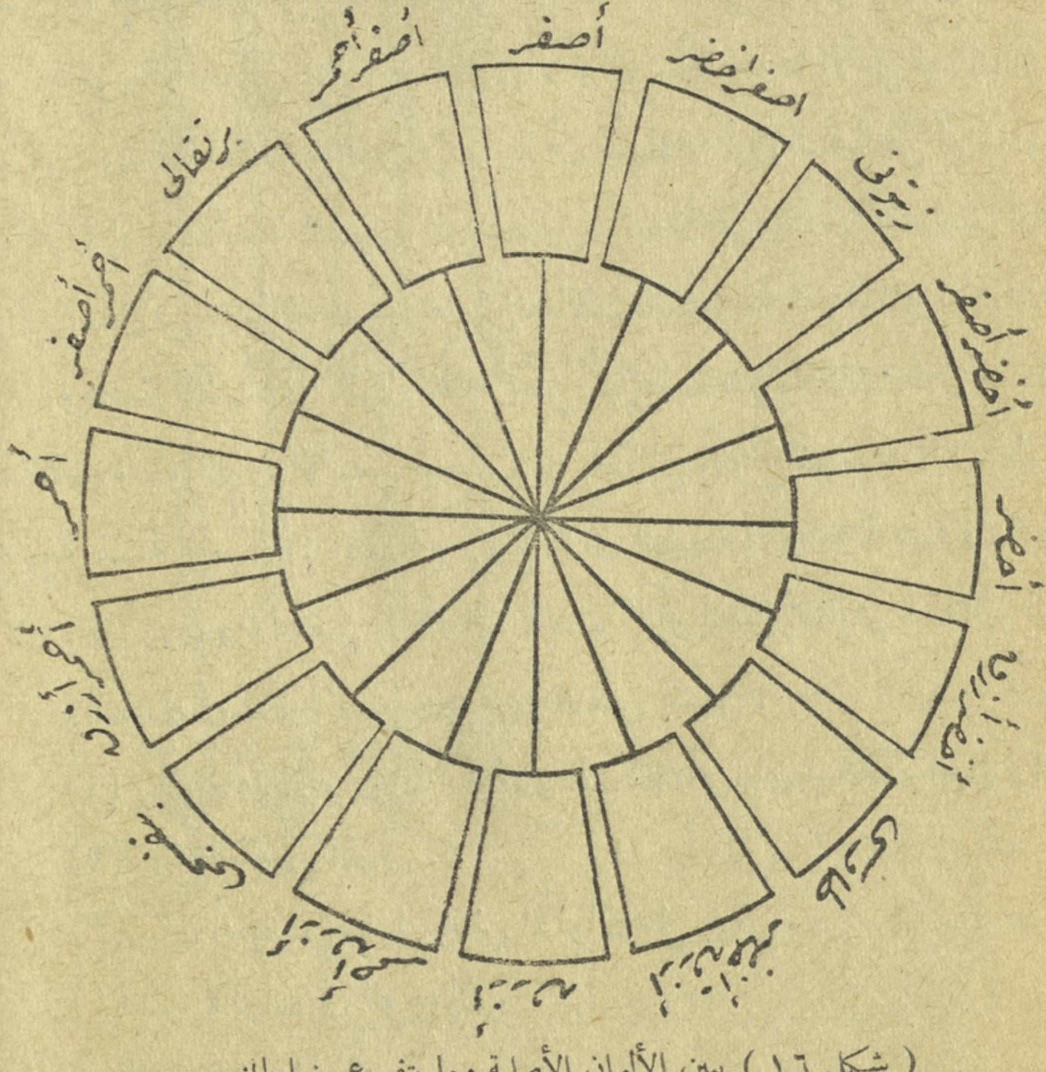
(٣) بيان أسباب تفضيل بعض الألوان على بعض.

(٤) أثر الألوان فى الوجدان.

وهاك الكلام على كل منها.

(١) امتزاج الألوان وتفاعلها :

يظهر أثر امتزاج الألوان بإدارة أسطوانة ملونة بالألوان الممتزجة على شكل قطاعات. ومن الممكن مزج أى لونين بنسب مختلفة بهذه الطريقة . وتختلف نتيجة الامتزاج باختلاف الألوان المختارة ؛ فمثلا إذا مزجنا الأحمر بالأصفر بهذه الطريقة حدثت جميع الألوان الفرعية التى هى وسط بين اللونين من الأحمر المائل إلى الصفرة قليلا، إلى البرتقالى إلى الأصفر المائل قليلا إلى الحمرة . انظر (شكل ١٦)


أصفر
أصفر أخضر
أصفر أحمر
برتقالى
أحمر أصفر
أحمر
أخضر أصفر
أخضر

(شكل ١٦) يبين الألوان الأصلية وما يتفرع منها بالمزج .

ملحوظة : يراد « بأصفر أحمر » مثلا أن اللون المتغلب هو الأصفر ، أى أن اللون الأول هو المتغلب

ولكننا إذا مزجنا الأحمر بالأخضر وصلنا إلى نتيجة مختلفة ؛ فإنه من المستحيل الحصول على الأخضر المائل إلى الحمرة . وإذا أكثرنا من الأخضر الممتزج بالأحمر أخذ الأحمر فى القلة حتى نحصل على اللون الرمادى الخالى من جميع آثار اللونين معاً . وإذا استمررنا فى الإكثار من الأخضر أخذ اللون الرمادى ينقلب إلى أخضر شيئاً فشيئا حتى نحصل على أخضر كثيف .

فالذى يحدث من امتزاج اللونين فى هذه الحالة ليس لونا وسطا ، وإنما يحدث أن أحد اللونين يتغلب على الآخر حتى نصل إلى حد مخصوص ينعدم فيه اللونان ، ثم يأخذ اللون الثانى فى التغلب على الأول حتى يظهر . ومعنى ذلك أن أحد اللونين يبطل الآخر ، ويسمى اللونان اللذان يبطل أحدهما الآخر متكاملين .

واللونان المتكاملان يتقابلان ؛ أى أنهما يقويان إذا كانا متلاصقين ، ويحدث أحدهما الآخر إذا كان وحده على مسطح عديم اللون (أبيض أو أسود أو رمادى) ، هذا على شريطة ألا يكون طرف السطح الملون زاهيا قوى اللون ، فلون كل من الأحمر والأخضر يشتد إذا كانا متلاصقين ، وكذلك الحال فى الأزرق مع الأصفر . والأحمر يكسب الأبيض الملاصق له نوعا من الخضرة ، كما أن الأزرق يكسبه نوعا من الصفرة ، ويكون ذلك أجلى إذا غطى المسطح الملون بالورق الشفاف الرقيق .

فإذا كان طرف أحد المسطحين زاهى اللون ذهب أثر التقابل .

وإذا نظرنا إلى أحد اللونين المتقابلين مدة وجيزة (٢٠ ثانية) ثم نظرنا إلى مسطح عديم اللون (أبيض أو أسود أو رمادى) تراءى لنا أن ذلك

المسطح ملون باللون الآخر الذى يظهر ثم يختفى مراراً ، وهذا يحصل تماما إذا أغمضنا العين بعد النظر إلى المسطح الملون .

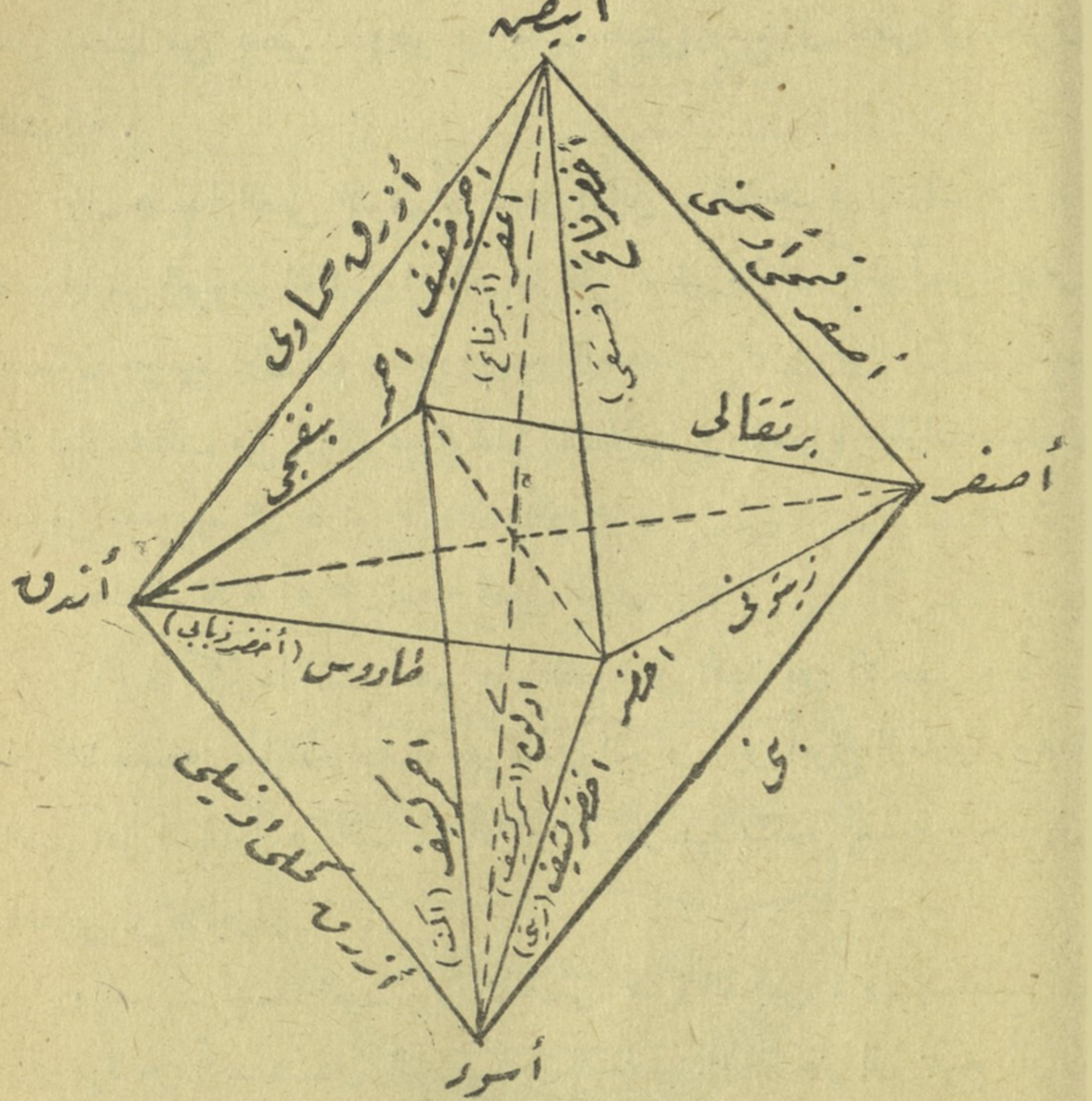
وإذا كان مجال النظر كله ملونًا فإننا نفقد تدريجيا الشعور بهذا اللون ، فإن تغير لون مجال النظر وصار عديم اللون رأينا اللون التكميلى ؛ وهذا كما يحصل عند ما نلبس منظاراً أخضر مثلا ، فإننا فى أثناء لبسه لا نشعر باخضرار الأشياء . فإن نزعناه تراءى لنا أن هذه الأشياء صارت حمراء .

وإذا ركبت القطار وكانت الشمس مضيئة من أحد الجانبين ، ثم اختفت الشمس وأظلم الجو فجأة ، ظهر لك أن الجانب الذى كانت تضىء منه الشمس قطعة ملونة باللون الأخضر الناصع . وتعليل ذلك أن الضوء الآتى من الجانب المضىء كان قبل أن يصل إلى الشبكية ملونا باللون بالأحمر لمروره بالأوعية الدموية المنتشرة فى طبقات العين ، فلما ذهب الضوء ظهر اللون الأخضر عقب الأحمر ، وفق القاعدة السابقة .

فأنت ترى من هذا أن تأثير الألوان على الإنسان قد يصل إلى حد بعيد ، ولكنا مع ذلك قد نلاحظ آثار امتزاجها وتفاعلها وتأثير بعضها فى بعض بطريق المصاحبة أو التعاقب ؛ ذلك لأننا قد نتأثر بتجاربنا السابقة ؛ فنحن نرى أحمر دائما ذلك الذى نعرف أنه أحمر ، كأن لونه ثابت لا يتحول لأى سبب . فإذا سقطت أشعة الشمس الحمراء قرب الغروب على سطح الرمال البيضاء فأكسبته خضرة من نوع ما أنكرنا ذلك ، وقلنا إن الرمل أبيض لا تشوبه خضرة مطلقا ؛ ذلك لأننا نعرف أنه أبيض .

ومن الشكل الآتى (١٧) ترى الألوان الأصلية والفرعية التى تنشأ عن

امتزاج الألوان الأصلية بعضها ببعض . وكل لونين بينهما خط منقط يعدان متكاملين .


أبيض
أصفر
أزرق
أسود
أزرق سماوي
أحمر
بنفسجي
برتقالي
زيتوني
أخضر
طاووس (أخضر زباب)
أزرق كحلي أو نيلي
بني

(شكل ١٧) يبين الألوان الأصلية والفرعية والمتكاملة

العمى اللونى(١) :

يراد بالعمى اللونى عدم القدرة على إدراك بعض الألوان كلها ، أو على ميز بعضها من بعض ، وهو فى الغالب طبيعى يرجع إلى نقص فى تكوين الشبكية .

وإن هذا العمى اللونى أو - على الأقل - الضعف فى إدراك الألوان وميزها من العيوب المنتشرة أكثر مما نظن ، لدرجة أن كثيراً من الناس يقضون حياتهم دون أن يشعروا بهذا الضعف ، أو يعرفوا أن إدراكهم للألوان يختلف عن إدراك غيرهم لها ؛ ذلك لأنهم لم يقوموا باختبارات يتثبتون بها من مقدرتهم على إدراك الألوان وتميزها .

وهناك ثلاثة أنواع رئيسية للعمى اللونى :

(١) فأكثرها انتشاراً هو عدم القدرة على التميز بين الأخضر والأحمر إن كانا خفيفين ، وعدم التفرقة بين هذين اللونين وبين أنواع الرمادى . وهذا العيب أقل انتشاراً بين النساء ، أما بين الرجال فهو منتشر بنسبة واحد إلى عشرين أو ثلاثين .

والمصاب بهذا العيب يرى الأخضر أحمر وبالعكس ، ولا يستطيع أن يرى فرقا بين أحد هذين اللونين وبين الرمادى . وإذا نظر إلى جميع ألوان الطيف لم ير إلا الأصفر والأزرق وبعض أنواع الرمادى .

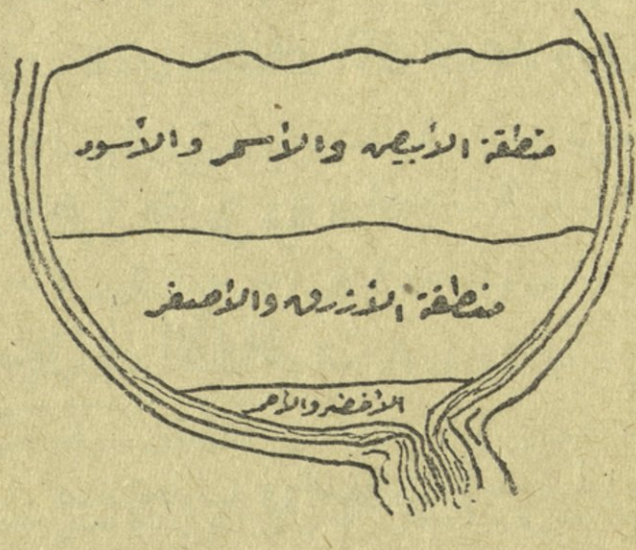
---

(١) راجع Psychology of Everyday Life, by J. Drever, p. 94.

(٢) أما النوع الثانى فقليل الانتشار جدًّا . والمصاب به لا يقدر على ميز الأزرق من الأصفر ، ولا على التفرقة بين أحد هذين وبين بعض أنواع الرمادى .

(٣) والثالث هو العمى الكلى . والمصاب به لا يرى أى لون ؛ فجميع الأشياء فى نظره إما بيضاء وإما سوداء وإما ملونة بأى لون وسط بين هذين .

وكلنا عمى عمى كليًّا بالنسبة للجزء الأمامى من الشبكية الذى لا يرى إلا السطوح العديمة اللون (البيضاء أو السوداء أو الرمادية) ؛ لأن هذا الجزء خال من الأعصاب الحساسة التى على شكل مخروطات . والجزء الأوسط من الشبكية لا يحس إلا بالأزرق والأصفر لقلة المخروطات العصبية به . أما الجزء الواقع فى منطقة النقطة الصفراء فيحس بجميع الألوان ؛ لأن به ما يقرب من ٤٠ ألف مخروط عصبى كما سبق . (انظر شكل ١٨) .



(شكل ١٨) يبين مناطق الشبكية والألوان التى تدركها

والاختلاف فى تكوين الشبكية على النحو المذكور هو السبب فى أننا لا نرى الأشياء رؤية واضحة إذا نظرنا إليها نظراً غير مباشر أو نظراً جانبيا.

ولكى نكون قادرين على رؤية الأحمر والأخضر يجب أن ننظر إليهما مباشرة بدرجة أكبر مما لو أردنا رؤية الأزرق والأصفر ؛ ولذا كان من المستحيل على سائق القطار — إذا نظر إلى « الإشارة » نظراً جانبيا — أن يعرف لونها تماما إذا كانت خضراء أو حمراء ، فى حين أنه يستطيع رؤيتها رؤية واضحة إذا كانت زرقاء أو صفراء ونظر إليها نظرا جانبيا بالدرجة عينها .

فهذه الحقائق توجب علينا أن نختبر الأطفال لنتأكد من مقدرة كل منهم على إدراك الألوان وتمييزها على وجهها ، وأن نختبر من سيكونون سائقى قطارات أو رافعى إشارات لهذا الغرض .

والذى يظهر — بناء على ماذكرنا — أنه من المستحسن أن نستبدل باللونين الأخضر والأحمر — اللذين يستعملان الآن للإرشاد وتوقى الخطر — اللونين الأصفر والأزرق ؛ لسهولة رؤيتهما رؤية جانبية . وخير من هذا اتخاذ الوسائل المناسبة لاستخدام اللون الأبيض لهذا الغرض .

(٣) التفضيل فى الألوان :

قد قام العلماء بعدة تجارب فى السنوات الأخيرة لمعرفة الأسباب التى تؤدى إلى تفضيل بعض الألوان على بعض . وقد كان الناس فيما مضى يعتقدون أن هذا التفضيل راجع إلى التجارب أو تداعى المعانى . ولكن

الأبحاث الحديثة قد برهنت على أن هذا ليس هو السبب الوحيد ؛ إذ أن الاستناد إليه وحده لا يفسر لنا الجزء الأكبر من الظواهر الخاصة التى ظهرت للباحثين فى أثناء القيام بالتجارب السابقة ؛ وقد وجد مثلا أن الأطفال الذين لم يتجاوزوا الشهر الثالث أو الرابع من أعمارهم يميلون إلى ألوان خاصة ، وليس من المعقول أن نقول إن هذا يرجع إلى التجارب أو تداعى المعانى .

وقد وجد بعض (١) الباحثين أن الناس من هذه الناحية على أربعة أصناف : —

(١) فمنهم من يحب أو يكره لونا من الألوان لصفة يراها فى اللون نفسه ؛ مثل صفائه أو تشبعه أو وضوحه أو كدرته أو خفته أو غموضه . وهذا الفريق من الناس يحبون بعض الألوان أو يكرهونها لأسباب ثانوية ترجع إلى مبدأ أو قانون يتخذونه مقياسا لهم عند الحكم على الألوان .

(٢) ومنهم من يفضل لونا من الألوان لأنه يذكرهم بحوادث سارة . ويكره آخر لارتباطه بحوادث مؤلمة . وهذا تعليل ثانوى مكتسب أيضاً راجع إلى التجارب .

(٣) وهناك فريق ثالث يفضلون لوناً على آخر لما يحدثه هذا اللون فى أنفسهم من سرور ؛ فيقول أحدهم إنى أحب هذا اللون لأنه يجلب لى الدفء ، أو يهدئ نفسى ، أو يشعرنى بالراحة والاطمئنان ؛ وأكره ذلك لأنه يشعرنى بالبرد ، أو يهيج أعصابى ، أو يجعل عينى تخلجان . وقد حكى أن شخصاً ولد أعمى ثم عاد إليه بصره ، فكان كلما رأى اللون الأصفر اعتراه غثيان .

---

(١) وهو : E. Bollough راجع مقالاته فى الجزأين الأول والثانى من صحيفة علم النفس البريطانية .

وهذا الفريق من الناس يحبون الألوان أو يكرهونها لأسباب ذاتية؛ راجعة إلى شعورهم النفسى الطبيعى .

(٤) والصنف الرابع يفضل بعض الألوان على بعض لأنهم يرون فيها شخصيات وصفات تشبه صفات الرجال ؛ فهم ينزلونها منزلة الأشخاص؛ فيقول أحدهم إنى أفضل هذا اللون لأنه مملوء سرورا أو نشاطا ، أو لأنه يشاركنى فى وجدانى ، وأكره ذلك لأنه كئيب ، أو مهاجم يتحفز للوثوب. وهذا هو التعليل الجمالى بمعنى الكلمة ؛ أى أنه يرجع إلى الذوق السليم ، والمعرفة بدقائق الفن .

وكانت الطريقة التى اتبعها ذلك الباحث فى الوصول إلى هذه النتائج أن كان يعرض على الشخص عدة ألوان فى ظروف متساوية ، ويطلب منه أن يميز الألوان التى يحبها من التى يكرهها ، ويبين مايعرف من الأسباب التى دعته إلى التفضيل .

وقد وجد أن ثلاثة فقط من كل ٣٥ شخصا ينتمون إلى الفريق الرابع. ولكنه لما مزج الألوان بعضها ببعض وجد أن التعليل الجمالى أكثر شيوعا بين المسئولين .

وقد وصل (ڤالنتين) إلى مثل هذه النتيجة بعد القيام بتجارب لمعرفة أسباب التفضيل فى الموسيقا .

اختلاف الأشخاص فى تفضيل الألوان :

قد عملت تجارب أثبتت أن الكبار يختلفون عن الصغار اختلافا كبيرا فى

تفضيل الألوان ، وأن المتمدينين ليسوا كغيرهم ، وأن الرجال ليسوا كالنساء ، وأن لطبقات الناس المختلفة ميولا مختلفة من هذه الناحية . وقد وجد (چورج كومب الإيقوسى (١)) أن للشرقيين ميولا نحو الألوان ليست كميول الغربيين .

فالأطفال يحبون الأحمر بادئ بدء ، ولكن الأخضر يحل محله تدريجيا ، وقد وجد أن البنات يسبقن البنين فى ذلك ؛ أى أنهن يملن إلى الأخضر قبل أن يميل البنون إليه . أما من حيث الكبار فالمتعلمون من الإنجليز يفضلون الأخضر فالأزرق فالأحمر فالأبيض فالأصفر فالأسود . أما نساؤهم فيفضلن الأزرق فالأخضر فالأبيض فالأصفر فالأسود .

فالاختلاف فى تفضيل الألوان يرجع إذا إلى الاختلاف فى السن والنوع والمنزلة الاجتماعية والتربية الوطنية ، وكذلك إلى الاختلافات الفردية الشخصية على فرض التساوى فى جميع الأمور السابقة .

ولهذه النتائج قيمتها العملية التى تظهر عند القيام بعمل أشياء مختلفة نراها كل يوم فى حياتنا العادية كالصور والرسوم وأثاث البيوت والملابس وزركشتها وطلاء المنازل ، وتنظيم الحدائق والبساتين والطرق .

أثر الألوان فى الوجدان :

يخضع أثر الألوان فى الوجدان لقانونين مختلفين هما : (١) قانون التوازن والانسجام ، (٢) قانون الجاذبية أو كسب انتباه الناظر .

ويظهر أثر هذين القانونين بوجه خاص فى الأشياء ذات الأشكال والألوان

---

(1) George Combe

المتعددة كالصور والرسوم الملونة ، والملابس المزركشة ، والحيطان المغطاة بالورق الملون .

أما قانون التوازن والانسجام فينطبق على الألوان والأشكال . وأساسه نزعة حب الجمال ، أو ما يسمى بالذوق . ويلاحظ فى الأجسام ذات الألوان والأشكال أن هناك ألوانا وأشكالا ممتازة بوضوحها وتغلبها على غيرها اللذين يحملان الرائى على الإقبال على المرئى أو النفور منه ؛ فالإقبال نتيجة انسجام الألوان الثقيلة والخفيفة وحسن اتساقها وملاءمة وضعها . والنفور ينشأ عن فقد الانسجام والاتساق ، وسوء اختيار الأوضاع . فالإقبال على بعض الصور أو النفور منها يكون فى هذه الحالة لأسباب خارجية أو موضوعية (١) ؛ راجعة إلى اللون أو الشكل نفسه ، كنوع الصبغة أو بريق اللون وتشبعه . فكلنا يلاحظ أن بعض الألوان المكونة لصورة ما تكون ثقيلة أو قلقة فى موضعها . وإذا نظرنا إلى ورق الحائط أو النقوش ووجدنا أن الألوان الثقيلة فوق الخفيفة كان ذلك سببا فى نفور أذواقنا منها ، وعدم ارتياحنا إلى نظامها .

وقد يكون تقدير الألوان راجعا إلى حالة نفسية ذاتية (٢) ، فيكون الإقبال أو النفور ناشئا عن أسباب خاصة بالرائى نفسه ، وهذا يظهر على الأخص عند رؤية الصور الملونة ، وفى هذه الحالة لا يكون تقديرنا للألوان المتغلبة ، أو شعورنا بالانسجام أو عدمه متوقفا على انسجام الألوان أو الأشكال فى ذاتها فحسب ، ولكن أيضا على ميولنا الخاصة لبعض الألوان والأشكال دون بعض ، أو لجزء من أجزاء الصورة دون غيره .

---

(1) Objective. (2) Subjective.

فالمولع بالمصارعة يحب أن يرى صورة المصارع وهو مستعد للهجوم ، مشمر عن ساعديه ، مكشر عن أنيابه ، قابض لراحتيه ، مقدم لإحداهما عن الأخرى . أما امرأة المصارع فربما لا تحب أن ترى صورته بهذه الصفة ، وإنما تحب أن تراه نظيفا مرتديا ملابسه منظما لشعره .

ومما يروى أن سيدة رأت صورة خطيب تمثل حالته وقت تهيجه وتحمسه فى الخطابة فقالت : « يظهر عليه أنه خطيب مصقع ، ولكن حبذا الأمر لو كان قد مشط رأسه ونظم شعره ؛ » كأنما تريده أن يتحمس فى خطبته ، ويحرك أطرافه ورأسه بعنف ، دون أن يحصل لشعره اضطراب .

وأما قانون الجاذبية فينطبق بنوع خاص على تقدير الأشكال . والعادة أن انجذابنا نحو شىء من الأشياء يتخذ دليلا على شعورنا بالراحة والاطمئنان إليه ، وأن عدم انتباهنا إلى شىء يعد دليلا على شعورنا بعدم الراحة والاطمئنان إلى التجربة التى أدت إلى عدم الراحة .

ومن الملاحظ أن تغير اتجاه التجربة المشاهدة يؤدى إلى انقطاع انتباه المشاهد وقلقه ؛ فإذا طولبت بالالتفات إلى صورة من المفروض أنها تمثل حادثة خاصة أو شخصا بعينه ، ثم لاحظت أنها لا تمثل الحادثة أو الشخص فإن انتباهك يقل شيئا فشيئا ، وشعورك بالراحة يتحول إلى شعور بالقلق تدريجيا . ومثل ذلك يحصل إذا كنت فى دار من دور الخيالة تشاهد شريطا يمثل حادثة ، ثم تبين لك أنه يمثل حادثة أخرى .

ولكن هذا القلق قد يزول ويحل محله الشعور بالاطمئنان إذا تحولت وجهة نظرك ، وأدركت أن هناك أجزاء فى الصورة أعوزك الالتفات إليها فى أول الأمر

أو أن هناك فكرة أساسية يتوقف إدراكك للصورة على فهمها .

وهذا كله مما يعضد قول من يقول بوجوب التربية والتدريب على تقدير الجمال وإدراك العناصر الأساسية فى الألوان والأشكال ؛ إذ الذين تنقصهم التربية والتدريب فى هذا الباب يقصرون التفاتهم على الجزئيات التى ليس لها قيمة ، ولا يوجهون عنايتهم إلى الكليات والعناصر الأساسية ، وهؤلاء يكونون عرضة لأن يحتبس نشاطهم العقلى ، ويضطرب انتباههم عند النظر إلى الصور والتماثيل والرسوم وغيرها من الأمور الفنية الدقيقة .

سيكولوجية الإعلانات :

قد صار مما لا يحتاج إلى برهان إمكان الانتفاع بقوانين الألوان والأشكال فى نجاح التجارة بوساطة الإعلانات . فمن المعلنين من يعنون بعرض الشىء المعلن عنه بأشكال مختلفة ؛ كعرض لفافة التبغ ، أو زجاجة العطر ، أو قارورة الشراب ، أو صور الممثلين واللاعبين . ومنهم من يعنى بانسجام شكل الإعلان وألوانه . ولكن الطريقة الأولى أشد تأثيرا من الثانية ، وتعد تطبيقا لقانون الجاذبية . وللثانية قيمتها ، ولكنها أضعف تأثيرا من الأولى . فإذا أريد الجمع بين الأمرين فالأولى أن تتغلب الطريقة الأولى .

والذى يجب اتباعه فى الإعلانات الملونة على العموم هو الانتفاع بآثار الألوان التكميلية بعضها فى بعض أو فى غيرها ، والتباعد عن كل ما يحدث نفور الرائى ؛ فالكتابة بالمداد الأصفر على سطح أزرق أشد تأثيرا فى النفس مما لو استبدلنا الاحمر بالأصفر أو الأخضر بالأزرق .

الإدراكات السمعية

تعد الأذن الحاسة الثانية الراقية ؛ لأنها تمدنا بكمية كبيرة من المعلومات العالية ، ولأنها وسيلة لكثير من المسرات الفنية ؛ فالدقات والنغمات الموسيقية المختلفة من أشد الأشياء تأثيرا فى النفس ، وأجلها ضربا على أوتار القلب . وهذا التأثير لا يتم إلا إذا كانت الأذن قادرة على ميز الدقات والنغمات المختلفة ، وإدراك مابين بعضها وبعض من فروق فى القوة والنوع والارتفاع والانخفاض والرقة والغلظ .

وترجع قيمة الأذن فى تزويدنا بالمعلومات وتنمية المواهب العقلية إلى أنها قادرة على نقل عدة إحساسات صوتية مختلفة يدركها العقل إدراكا واضحا محددا ، وما ذلك إلا لأنها مزودة بأعضاء خاصة تجمع الأصوات وتكبرها ، وتنقلها واضحة جلية إلى المخ حيث يتم الإحساس بها وفهمها .

والأصوات — مثل غيرها من المدركات الحسية — تختلف من حيث القوة أو الكم والنوع أو الكيفية .

أما من حيث القوة فإن الأذن المدربة تستطيع أن تسمع الصوت الخافت ، وتقدر على التمييز بين صوتين ولو كان الفرق بينهما ضئيلا .

وأما من حيث النوع فهناك أصوات موسيقية فى طرف ، وأصوات غير موسيقية أو مجرد ضوضاء فى الطرف الآخر ، وبين هذين درجات كثيرة تحدث من امتزاج صوتين أو أكثر بنسب مختلفة . وكل هذه تدركها الأذن المدربة وتفهمها فهما جيدا .

والعنصر الذى يكسب النغمة الموسيقية رونقها وجمال وقعها هو انسجام

الأصوات من حيث مقدار الارتفاع والزمن ، ومن حيث الفواصل التى تفصل بعضها عن بعض . وهذا الانسجام يرجع إلى تنظيم التموجات الهوائية ، وتنسيقها ؛ فارتفاع الصوت ناشئ عن سرعة هذه التموجات ، أما انخفاضه فناشئ عن بطئها .

وتستطيع الأذن أن تميز الأصوات الغليظة من الرفيعة لدرجة نعرف معها أصوات الآلات الموسيقية المختلفة ، فندرك الفرق بين نغمات العود ونغمات القيثارة ، ونميز ضربات المعزف من ضربات « الأورجن » .

واختلاف الأصوات فى الغلظ أو الرقة يرجع إلى اختلاف التموجات الهوائية فى صورها وأشكالها ، لا فى سرعتها .

وتدرك الأذن — بالإضافة إلى الأصوات الموسيقية — عددا عظيما من الأصوات الضوضائية أو اللاموسيقية المختلفة الأشكال والأنواع والقوى . ويكفى تذكر الأسماء الموضوعة للأصوات المختلفة للبرهنة على كثرة تلك الأصوات اللاموسيقية ، ومجاوزة عددها حد الحصر ؛ فهناك أسماء للأصوات الخفية أو الشديدة أو التى لا تفهم ، وأسماء متعددة لأصوات الناس فى أحوالهم المختلفة ، وأسماء لأصوات أعضاء الجسم ، وأسماء لأصوات الحيوان والطيور والحشرات ، وأسماء لأصوات الماء والنار وغيرهما من المظاهر الطبيعية كالريح والرعد .

وإننا لنعرف صوت الفرقعة والانفجار ، ونميز صوت الدق من صوت الشق ، وصوت القطع من صوت القص ، ونفرق بين صوت الدراجة أو السيارة أو الترام وصوت القطار أو الباخرة أو الطيارة وغير ذلك مما لا يكاد يحصى . ولكل من هذه الإدراكات الصوتية من الفوائد ما لا يخفى ؛ إذ أنها

تساعدنا مساعدة لا نهاية لها فى العلم بمكونات بيئتنا ، وبما هو جار فيها دون أن نتحرك . وليست هذه الفوائد مقصورة على الكبار من بنى الإنسان ، فإن الطفل كثيرا مايعرف الأشياء بأصواتها ، بل إنه قد يسمى الحيوانات والأشياء بأسماء مأخوذة من أصواتها . وهذا يعضد رأى من يقول بأن كثيرا من الألفاظ التى نستخدمها يرجع الى أصل طبيعى ؛ أى أن الإنسان الأول اكتسب كثيرا من مادته اللغوية من محاكاة أصوات الأشياء والحيوانات التى كان يسمعها . وليس بخاف عليك أن الحيوانات تعرف أعداءها بأصواتها ، فتستعد لمقاومتها أو تنجو بنفسها بالفرار من هؤلاء الأعداء أو بالاختفاء عن أعينهم .

والقدرة على سماع الألفاظ التى هى أصوات مكيفة خاصة من فوائد الإدراك السمعى التى لا ينبغى تجاهلها . وليس هنا موضع الكلام على فوائد اللغة بجميع أنواعها ؛ فهذا أمر مفروغ منه . وإنما يهمنا هنا أن نقول إن الألفاظ ما هى إلا أصوات متنوعة يرجع الاختلاف فى حركاتها إلى الاختلاف فى رقة الصوت ، وينشأ اختلاف حروفها عن اختلاف الأعضاء التى تستخدم فى تكييف الصوت ؛ فمن المعروف أن حدوث الأصوات المقطعية أو الكلمات ناشئ عن تغيرات تحدث فى أعضاء الصوت كالحنجرة واللسان والأسنان والشفتين والفتحتين الفمية والأنفية . والأذن قادرة على إدراك هذه التغيرات كلها أى على سماع الكلمات وتمييزها ، مهما اختلفت أو تشابهت ؛ ولو كان الاختلاف فى النبرة فقط ؛ فهناك كلمات فى اللغات الأجنبية تختلف معانيها باختلاف موضع النبرة فيها .

ففوائد الأذن جليلة ، وإدراكاتها كثيرة ، ومع ذلك نرى أنها لا تبلغ منزلة العين ؛ إذ أن إدراكاتها محلية ؛ فأنت ترى الشيء على بعد منك ولا تستطيع أن تسمع حركته ، وإذا رأيته وسمعت حركته فإنك تراه أولا ثم تسمع حركته . وأعضاء الأذن ليست مرنة مرونة العين أو اليد التى تتحرك إلى جميع الجهات . وإنك لاتستطيع أن تدرك صوتين معا إدراكا كاملا ، ولا أن تحدد مصدريهما كما تستطيع أن ترى لونين أو أكثر معا ، أو تعين نقطتين أو أكثر من نقط اللمس فوق سطح الجلد إذا لمس الجسم أشياء غريبة متعددة فى وقت واحد . ولهذه الأسباب كلها لا تستطيع الأذن أن تزودنا بمعلومات كثيرة واضحة عن النسب المكانية للأشياء ، ولا عن حجومها وأشكالها .

الإدراكات الذوقية والشمية

تعلم أن الذوق والشم من الإدراكات الحسية الدنيا ؛ إذ أن الإحساسات التى يمدنا بها الأنف واللسان تشبه الإحساسات العضوية — كالجوع والعطش — فى عدم وضوحها ، وفى تغلب العنصر الوجدانى فيها .

وقد اقتضت حكمة الله ذلك ، لأننا بذوق طعوم الأشياء وشم روائحها نميز غثها من سمينها ، ونافعها من ضارها ، ونعرف ما إذا كان الطعام طيبا يصح أكله ، أو خبيثا لا ينبغى تناوله .

ولنا فى كون اللسان عند مدخل القناة الهضمية ، والأنف عند مدخل القناة التنفسية ما يدلنا على أن هذين العضوين بمثابة الحارسين اللذين يخبران المخ — الذى هو المسيطر الأكبر على الجسم الإنسانى — بالطيب والخبيث ،

فيرسل أوامره إلى العضلات المختلفة التى تمثل القوة التنفيذية ، بالسماح للطيب بالدخول إلى القناة الهضمية أو التنفسية ، وبطرد الخبيث وقذفه ، كى لا يتسرب إلى الجسم فيضره .

وقد علمت فيما تقدم أن هناك علاقة بين الذوق والشم ، ومعنى ذلك أنه إذا حصلت إحساسات ذوقية وشمية فى آن واحد — كما إذا أكلنا طعاما له رائحة — كان من الصعب تمييز الإحساسات الذوقية من الإحساسات الشمية .

فاللسان والأنف — لهذه الأسباب كلها — لا يبلغان منزلة العين أو الأذن باعتبارهما وسيلتين لكسب المعلومات والعلم بالبيئة الخارجية . نعم إنه قد تظهر لهما فائدة عظيمة ، وتتبين لنا دقتهما فى الإدراك فى ظروف خاصة ؛ كما هى الحال فيمن برعوا فى ذوق الشاى أو الخمر ، أو فى شم المركبات الكيميائية والعقاقير .

الطعوم :

قد وجد الباحثون أن الأنف يفضل اللسان فى كونه يدرك روائح لا حصر لها ، أما اللسان فلا يدرك من الطعوم إلا أربعة أنواع هى : الحلاوة والملوحة والمرارة والحموضة .

ولا تستطيع جميع الخلايا الذوقية ذوق جميع هذه الطعوم ؛ فبعضها لا يحس إلا بطعم واحد ، ومنها ما لا يحس إلا بطعمين أو ثلاثة ؛ فطرف اللسان شديد الإحساس بالحلاوة ، ويشتد الإحساس بالمرارة على جانبيه ، أما باقى أجزائه — عدا أوسطه — فللإحساس بالملوحة والحموضة ، إلا أن المواطن الحساسة

بالملوحة أكثر من التى للحموضة . ولا يحس الجزء الأوسط من اللسان بالطعوم لخلوه من خلايا الذوق .

ولا تدرك هذه الخلايا طعما من الطعوم إلا بمساعدة أحد السوائل ؛ أى أن المثير لا بد أن يكون فى صورة محلول من المحلولات بصفة خاصة كما سبق .

وقد قام العلماء بتجارب متعددة أثبتت أن مظاهر الإدراكات الذوقية تشبه مظاهر الإدراكات اللونية ، وهاك أمثلة توضح ذلك :—

(١) إذا وضعت محلولا مالحا على أحد جانبى اللسان ، وجزءا من الماء المقطر على الجانب الآخر وجدت أن طعم الماء فى الغالب يكتسب شيئا من الحلاوة ؛ ذلك لأن الملوحة والحلاوة طعمان متقابلان ، فأحدهما يولد الآخر ، كما يولد الأحمر الأخضر بناء على طريقة المصاحبة .

(٢) وكذلك إذا ملأت فاك بمحلول شديد الملوحة ، ثم نظفته وملأته ماء مقطرا وجدت أن للماء طعما حلوا ؛ ذلك لأن الملوحة ولدت الحلاوة ؛ كما تحدث الحمرة الخضرة بطريقة التعاقب .

وقد وجد أن المرارة هى الطعم الوحيد الذى لا يتولد من طعم آخر ، أما الحلاوة فتتولد من الملوحة والحموضة . وقد تتولد الملوحة من الحموضة ، وهاتان قد تتولدان من الحلاوة .

(٣) إذا وضعت محلولا خفيف الملوحة فى فيك ، ثم أضفت إليه محلولا حلوا وجدت أن النتيجة سائل عديم الطعم . ولكن إذا وضعت محلولا شديد الملوحة فى إناء ثم أضفت إليه محلولا حلوا كانت النتيجة حدوث محلول قلوى الطعم . فهذان المثالان الأخيران يدلان على أن الطعوم المتقابلة يبطل أحدهما الآخر ؛

فالحلو يبطل المالح ويحوله إلى سائل عديم الطعم .

وقد وجد بالتجارب أن الطعم المعدنى (الذى يشبه طعم المعدن) طعم مركب من الملوحة والحموضة بنسبة خاصة .

فالطعوم الأصلية إذاً :

(١) يولد بعضها بعضا بطريق المصاحبة أو التعاقب إذا كانت متقابلة .
(٢) يلغى بعضها بعضا بالامتزاج إذا كانت متقابلة أيضا .
(٣) قابلة للامتزاج وإحداث طعوم جديدة .

وهى فى هذه كلها تشبه الألوان ، وإن كان الوصول إلى هذه النتائج — بالنسبة للطعوم — ليس مطردا ولا سهلا فى جميع الأحوال . ومن أسباب الصعوبة اختلاف الأشخاص فى إدراك الأذواق .

الروائح :

قلنا إن الأنف يفضل اللسان فى كونه يحس بأنواع من الطعوم لم يمكن حتى الآن حصرها ، وأقصى ما وصل إليه الباحثون فى هذا الباب أنهم عرفوا تسعة أصناف من الروائح وهى :

(١) الروائح الأثيرية كروائح الفواكه .
(٢) الروائح العطرية كروائح الكافور وغيره من العطور.
(٣) الروائح الذكية كروائح الرياحين المختلفة .
(٤) الروائح العنبرية كرائحة المسك والعنبر .

(٥) الروائح الثومية ويدخل فيها رائحة الثوم أو البصل أو الكراث .

(٦) الروائح الحرقية أو الشياطية كرائحة الدخان والخبز الذى يقدد والأطعمة والثياب التى تحرق .

(٧) الروائح العطنة كرائحة العرق والبول والجبن وبعض النباتات والحيوانات .

(٨) الروائح العفنة كروائح المواد العضوية المتعفنة .

(٩) الروائح السامة المؤذية كروائح الغازات المخدرة التى تنشأ عن بعض العناصر الكيمياوية .

هذا ولم يعرف أحد بالضبط حتى الآن الصفات الأساسية التى تختص بها رائحة دون أخرى . ومن المعروف أن الإحساس بالرائحة أقوى من الإحساس بالطعم حتى فى الإنسان ، أما قوته فى بعض الحيوانات فى حياتها العادية فقد تصل إلى درجة الإبصار أو السمع فى الإنسان ؛ أى أن الشم بالنسبة لبعض الحيوانات يعد من الإحساسات العليا .

والشم مثل الذوق فى كونه يتأثر بغيره من الإدراكات الحسية ، وأشهر مثال لذلك هو مثال النشادر ، فمن المعروف أن رائحته فى ذاتها خفيفة ، بل إن بعض العلماء من يقول إنه عديم الرائحة ، وإنما نحس بهذه الرائحة الحادة المؤلمة اللذاعة بطريق الملامسة على الأخص ، لأن الغاز المنبعث من النشادر حينما يلمس الجلد يؤلمه ويؤثر فيه ذلك التأثير الغريب الذى نعرفه .

اختلاف الناس فى الشم :

قد دلت تجارب عدة على أن الناس يختلفون اختلافا كبيرا فى مقدرتهم

على الإدراكات الشمية ، وفى الدقة فى هذه الإدراكات ؛ وليس من النادر أن نعثر على أشخاص لا يدركون بعض الروائح ؛ فكثير منهم لايشمون رائحة بعض الأحماض ، أولا يقدرون على شم شىء أو أشياء خاصة — (كالفنيلا) (والبنفسج) (والمجنونيت) — مع أن مقدرتهم على الشم عادية فيما عدا ذلك .

ومع هذا قد وجد الباحثون أن من الناس من يقوى إدراكهم الشمى إلى حد بعيد جدا ؛ كما هى الحال فى امرأة كانت قائمة بشئون تلاميذ القسم الداخلى بإحدى المدارس فكانت تستطيع أن تميز ثياب الأولاد الكتانية بعضها من بعض بوساطة حاسة الشم فقط .

إجهاد حاسة الشم :

من أهم مظاهر الشم أن الإنسان يلحقه التعب بعد طوله ، كما يحصل للعضلات بعد إجهادها . وللتحقق من ذلك جئ بوردتين مثلا قويتى الرائحة متساويتين فى القوة والنوع ، وكذلك فى الحجم إذا استطعت ، ثم شمها فى أول الأمر واحدة تلو الأخرى بسرعة لتعرف أن لكل رائحة ذكية ، ثم شم إحداها ، ولتكن أكبرها إذا كان هناك تفاوت فى الحجم ، واستمر فى شمها دقيقة كاملة ، ثم شم الأخرى تجد أنه لارائحة لها ، أوأن لها رائحة طفيفة . وقد اتخذ الباحثون هذه الظاهرة وسيلة لتنويع المشمومات ؛ ذلك أنهم وجدوا إذا تعبت حاسة الشم بعد شم الكافور مثلا أن المشمومات الأخرى تنقسم ثلاثة أصناف ، إذا عرضت على الأنف تباعا : فمنها ما يكون ذا رائحة مثل رائحة الكافور ، ومنها ما لا يكون له رائحة مطلقا ، ومنها ما يكون له

رائحة تخالف رائحته العادية .

وليس من الممكن تعليل ذلك إلا إذا فرضنا أن فى عضو الشم مجموعات مختلفة من الخلايا أو الخيوط العصبية الشمية يحس كل منها برائحة دون غيرها، فرائحة الكافور مثلا تتعب إحدى هذه المجموعات بحيث لا يؤثر فيها مادة من المواد التى كانت تؤثر فيها قبل تعبها فلا تستطيع شمها ، فى حين أننا نستطيع أن نشم رائحة المواد التى تؤثر فى غير هذه المجموعة كالعادة .

أما المواد التى لا تؤثر فى حاسة الشم مطلقا بعد أن أتعبها الكافور فإنها تكون — لا محالة — من نوع المشمومات الكافورية .

ويعلل اختلاف رائحة بعض المشمومات بعد تعب حاسة الشم بالكافور أو بغيره أن رائحة هذه المشمومات مركبة ذات عناصر متعددة ، فالخلايا الشمية التى تعبت لا تدرك العناصر التى من النوع الذى أتعبها ، أما التى لم تتعب فتتأثر بالعناصر الأخرى التى ليست من نوع العناصر المتعبة ، ولذا تختلف الرائحة .

التقابل والإلغاء فى الروائح :

ليس من السهل دراسة هاتين الظاهرتين فى الروائح ، فمن المشكوك فيه كثيرا أن ظاهرة التقابل تحدث هنا ؛ إذ لم يعرف تماما إذا كان هناك روائح متقابلة يولد بعضها بعضا كما هى الحال فى الألوان والطعوم .

أما ظاهرة الإلغاء فمن الممكن مشاهدتها كل يوم ؛ إذ أن الروائح يلغى بعضها بعضا ، وهذا هو السبب فى استخدام الروائح العطرية لمنع الروائح

الكريهة ، ولكن من الصعب القيام بتجارب منعزلة نتبين بها تفصيلات هذه الظاهرة ؛ ذلك لأن هناك ظاهرة أخرى قد تحول دون الوصول إلى نتائج حاسمة — تلك هى ظاهرة التنافس .

فإننا إذا شممنا رائحتين فى وقت واحد فلابد من حصول أحد ثلاثة أشياء هى : (١) شم رائحة مكونة من الرائحتين معا ، (٢) إلغاء كل من الرائحتين للأخرى ، (٣) حدوث تبادل بين الرائحتين ؛ ففى الحالة الأولى تشم رائحة هى مزيج من الرائحتين ، وفى الثانية لاتشم رائحة مطلقا ، وفى الثالثة تجد فى كل من الشيئين رائحة الآخر العادية . وقد يحدث أحيانا أن مزج الرائحتين يؤدى إلى حدوث تنافس بينهما ؛ فالضعيفة تصير قوية .

أثر الذوق والشم فى الوجدان :

من المهم أن تعرف أن للذوق والشم آثارا ظاهرة فى إثارة الوجدان الذى يسمى بالوجدان الحسى ، ولذا يتخذهما العلماء وسيلة لدراسة الوجدان دراسة تجريبية فى معامل علم النفس ، وماذلك إلا لأنهما يحدثان لذة أو ألما واضحين ظاهرى الأثر من النوع الساذج الفطرى ، لامن النوع المكتسب الناشئ عن إدراك الجمال .

وهذا عينه هو أحد الأسباب التى جعلت الذوق والشم قليلى الأهمية فى كسب المعرفة الواضحة المحددة ؛ لأن عنصر الوجدان يطغى على عنصر الإدراك فيضعفه ويجعله غامضا مهوشا .

ولشدة الوجدان الناشئ عن الذوق أو الشم نرى أن الإدراكات الذوقية

أولا والشمسية ثانيا من الأسباب الأساسية فى نمو الشهوات أو الرغبات المادية المرتبطة بحاستى الذوق والشم .

وليس بخاف عليك ما للوجدانات والانفعالات القوية التى تنشأ عن الذوق والشم من الآثار الفسيولوجية ؛ فالطعام الطيب الطهى اللذيذ الطعم يساعد على سرعة الهضم ، لا لأن جودة طهيه تجعله أسرع هضماً فقط ، ولكن لأنها أيضا تجعله شهيًّا مقبولا مثيرا للوجدان الذى يساعد على سرعة الهضم .

وقد دلت التجارب المتعددة على أنه إذا كان الطعام ، وكل ما يتعلق به ، وكل ما يحيط بالآكل عند الأكل مما يدخل السرور على النفس ، حدث فى الجسم تغيرات فسيولوجية من شأنها أن تساعد على سهولة الهضم وسرعته ، وبالعكس . وقد وجد أن ذلك يرجع إلى أن السرور يساعد الجسم على إفراز كميات كبيرة من العصارات الضرورية للهضم . أما الألم فإنه يقلل من هذه الإفرازات فيعطل عملية الهضم . وهذا هو السبب فى أننا نجد العزف والغناء من الأمور العادية التى يسمعها ويشاهدها الإنسان فى المطاعم الغربية الكبرى.

اللمس

تستعمل كلمة اللمس ويراد منها عادة معنى خاص هو إدراك كيفية ملمس الشىء إدراكاً حسيا . ويدخل فى اللمس الملامسة والخشونة والرطوبة والجفاف والرخاوة والصلابة .

ولكن المحدثين من علماء النفس يريدون باللمس ما يشمل جميع الإدراكات

الحسية التى يدركها الإنسان حينما يتصل بجلده أو عضلاته شيء ما . ويقسمون هذه الإدراكات إلى (١) جلدية (٢) عضلية أو حركية ، ويدخل فى الجلدية : (ا) اللمس بمعناه الخاص ، (ب) إدراك درجة الحرارة ، (ح) الشعور بالألم الجسمى .

(ا) أما الإحساس باللمس(١) فيحدث من تأثير الأجسام الخارجية فى أطراف أعصاب اللمس التى فى الجلد نفسه . وقد يحدث هذا الإحساس بعض الآثار الوجدانية السارة الواضحة ؛ وذلك كما يحصل عند لمس شيء ناعم أو رخو ولا سيما فى عصر الطفولة الأولى . ومع ذلك نرى أن آثار اللمس الوجدانية لا تساوى آثار الذوق أو الشم من هذه الناحية ، كما أن آثار اللمس الإدراكية تفوق آثار الذوق أو الشم ؛ لأنه من الوسائل القيمة الهامة التى نعتمد عليها فى اختبار الأجسام الخارجية ، والتحقق من أوصافها . وأكبر مساعد لنا فى هذا العمل اليد على العموم ، وأطراف الأنامل على الخصوص ؛ لأن هذه دقيقة الإحساس إلى حد بعيد جدا .

ويستطيع الإنسان باللمس أن يدرك (١) ضغط الأشياء أو ثقلها (٢) امتدادها (٣) مواضعها .

(١) فإذا وضع أحد فى يدك كمية من الدقيق مثلاً ، ثم أخذ منها جزءا أو أضاف إليها جزءا - وأنت لا ترى ما يصنع - فإنك تشعر أن الضغط قد نقص فى الحالة الأولى وزاد فى الثانية .

---

(١) راجع : Experimental Psychology, by Collins and Drever, Ch. III.

والإحساس بالضغط يختلف اختلافا لا يستهان به باختلاف أجزاء الجسم ؛ فالأجزاء الأمامية من الأصابع تحس بالضغط ضعف ما تحس به الأجزاء الخلفية.

والدقة فى الإحساس بالضغط تساعدنا على تميز أثقال الأشياء ، وتقدير درجة صلابتها .

(٢) وإذا وضعت فوق راحتك قطعتين من النقود متساويتين فى الثقل ، مختلفتين فى المساحة ، فإنك تعرف أيهما أكبر مساحة ، وذلك بوساطة حاسة اللمس فقط . والأساس (الفسيولوجى) للإحساس بالأبعاد أو المساحة عند اللمس هو أن الجسم الملامس الكبير فى مساحته يؤثر فى عدد أكبر من الخيوط العصبية .

(٣) وإذا غطيت عينى شخص ولمست يده لمساً خفيفا بطرفى الفرجار المتباعدين قليلا فإنه يشعر بأن جسمين يلمسان يده ؛ وما ذلك إلا لأن حاسة اللمس لديه قادرة على تحديد مواضع الأشياء الملامسة لجسمه .

وتختلف القدرة على تحديد المواضع هذه باختلاف أجزاء الجسم ؛ فقد وجد أن أطراف الأنامل وطرف اللسان أدق أجزاء الجسم من هذه الناحية .

وليست بنا حاجة إلى بيان ما يترتب على هذه الإدراكات اللمسية الثلاثة من فوائد فى تعرف صفات الأشياء ؛ فنحن نستطيع أن ندرك بها امتدادات الأشياء وأشكالها وحجومها واستواء سطوحها أو عدم استوائها . وكذلك نقدر أن نعرف مقدار المسافة بين شيئين يلامسان الجسم ، وهذه كلها تساعدنا فى حياتنا العملية .

(ب) وأما الإحساس بدرجة الحرارة فيحدث من تأثر أعصاب خاصة

منتشرة فى جميع أجزاء الجلد ؛ ولذا ينشأ عن لمس أى جسم إحساس بملمسه وبدرجة حرارته فى آن واحد . وإنما جعل الإحساس بدرجة الحرارة نوعا خاصا من الإحساسات الجلدية :

(١) لأن الأعصاب التى تحس باللمس غير تلك التى تحس بدرجة الحرارة ؛ ولذا لا يقوى الإحساس بدرجة الحرارة فى المواطن الجلدية نفسها التى يقوى فيها الإحساس باللمس .

(٢) لأن الأعصاب التى تحس بدرجة الحرارة أكثر انتشاراً فى الجلد .

(٣) لأن للإحساس بالحرارة نقطا خاصة فى الجلد غير تلك التى تحس بالبرودة .

فأنت إذا مررت بطرف قلمك الرصاص على ما خلف الرسغ ببطء — مع الضغط بدرجة واحدة — لاحظت أنك تشعر بالبرودة عند ما يمر القلم ببعض النقط ، وتشعر بالضغط فقط عند ما يمر بالنقط الأخرى .

وإذا أعدت التجربة نفسها ، مع استبدال إبرة محماة قليلا بالقلم ، وجدت أنك تشعر بالدفء عند ما تمر الإبرة بنقط غير التى شعرت عندها بالبرودة فى التجربة الأولى .

(حـ) وأما الإحساس بالألم فيحصل فى حالتين ؛ أولاهما : تأثر نقط خاصة فى الجلد تسمى نقط الألم ، وثانيتهما : وصول الإحساسات الجلدية الأخرى إلى قوة معينة ؛ فزيادة الإحساس بالحرارة أو البرودة أو بالضغط على حدة تؤدى إلى الشعور بالألم .

ومن الضرورى أن تعرف أن نقط الإحساس بالألم غير نقط الإحساس

بالحرارة أو البرودة ؛ فإذا أدخلت إبرة فى نقطة من نقط الحرارة أو البرودة فإنك لا تتألم إلا إذا زاد الضغط على حده .

وقد وجد العلماء أن هناك عددا كبيرا من البصيلات تندمج فى الجلد ، ويعد كل منها عضوا تنتهى عنده أعصاب تحس بنوع خاص من الإحساسات الجلدية . وهذه إما منعزلة متفرقة ، وإما منظمة على شكل سلاسل . فبصيلات الإحساس باللمس وبالضغط تكثر فى طرف اللسان ، وأطراف الأنامل ، وعند منابت الشعر ، وفى الشفتين . وتكثر بصيلات البرودة بالجبهة وباطن الجفن . وتوجد بصيلات الحرارة بكثرة فى سطح الخد . أما بصيلات الألم فمنتشرة فى جميع أجزاء الجلد تقريبا ؛ لا سيما فى أغشية المقلة . وهناك مواضع خالية من بصيلات الألم كباطن الخد ، وأخرى تقل فيها كباطن الرجل والأمعاء .

ويقدر العلماء عدد نقط الألم من مليونين إلى أربعة ملايين ، وعدد كل من نقط اللمس والبرودة بنحو نصف مليون . أما نقط الحرارة فأقل من ذلك بقليل ، وهى أدنى من نقط البرودة فى التأثر ، ويلاحظ أن الحرارة تتشعع منها إلى حد كبير جدا .

الإدراكات العضلية :

يراد بها الإدراكات الحسية التى تنشأ مباشرة عن نشاط العضلات وما يتصل بها من أوتار ومفاصل . وإنما قلنا مباشرة لتخرج الإدراكات الحسية اللمسية التى تنشأ بطريق غير مباشر عن تحرك العضلات المؤدى إلى اتصال أحد الأطراف بشىء من الأشياء .

ويفرض علماء النفس أن الإدراكات العضلية نتيجة تغيرات خاصة تحدث فى أعضاء الحس وأعصابه المتصلة بالعضلات والأوتار أو العروق اتصالا مباشرا ؛ فإذا نشرت ذراعك مثلا أثرت العضلات التى لها دخل فى نشر الذراع فى أعصاب الحس المنتشرة فى هذه العضلات والتى تنقل هذا الأثر إلى المخ ، فيشعر الإنسان بالدرجة التى وصلت إليها هذه الحركة ، فيعلم إذا كان ذراعه مستقيما أو منثنيا ، ويعرف مقدار الاستقامة أو الانثناء .

ويتبع استقامة الذراع أو انثناءه انزلاق أحد عظمى المفصل فوق الآخر ، وانقباض أحد سطحى الجلد المحيط بالمرفق وانبساط الآخر . وكل هذه يعلم بها المخ بطريق أعصاب من أعصاب الحس .

ومن الممكن تقسيم الإدراكات العضلية إلى (١) إدراكات حركة ؛ (٢) إدراكات مقاومة أو جهد ؛ فالأولى تظهر عند تحرك الأطراف حركة حرة كما يحصل فى الألعاب الرياضية ؛ والثانية تظهر عند القيام بحركة مجهدة كدفع شىء عظيم الحجم والثقل ، أو حمل شىء ثقيل باليد .

وتختلف الإدراكات الحركية بالاختلاف فى اتجاه العضو المتحرك أو فى سرعة حركته ؛ فنحن نعرف اتجاه الذراع مثلا ، وبمعرفة اتجاهه نعرف موضعه بالنسبة لغيره من أجزاء الجسم ، ونعلم أيضا إذا كان الذراع يتحرك حركة سريعة أو بطيئة . وكل ذلك يساعدنا على العلم بحركات الأعضاء وبمواضعها بالنسبة لغيرها .

وللإدراكات الجهدية صفات خاصة بها ، يعرفها من يحاول دفع جسم ثقيل أو جره أو رفعه . وتتجلى هذه الإدراكات بأجلى مظاهرها عند مايعوق

الإنسان عائق أو يمنعه مانع من السير فى عمله ؛ كما إذا عجز عن الدفع أو الجر أو الرفع أو وجد فيها صعوبة .

ويقول (جولد شَيْدَر (١)) بناء على ما أرشدته إليه تجاربه : « إن المفاصل هى التى تتأثر وتنقل أثر الجهد عند محاولة الدفع أو الجر ، وإن الأوتار هى موضع الحس بالألم عند محاولة الرفع » .

وللإحساسات الجهدية درجات من حيث الشدة والنوع ؛ فمنها القوى كما يحدث عند دفع شىء ثابت صعب الحركة ، أو رفع جسم ثقيل الوزن . والضعيف كما يحدث عند دفع جسم متحرك سهل الحركة ، أو دفع جسم خفيف الوزن . والإحساس الذى يحدث عند الدفع يختلف فى نوعه عن ذلك الذى يحدث عند الجر أو الرفع .

ولا يخفى عليك ما لجميع هذه الإدراكات العضلية من الفوائد ؛ إذ هى من وسائل العلم بصفات الأجسام ، وهى تساعد الإدراكات اللمسية مساعدة كبيرة من هذه الناحية ، وبها كلها مجتمعة نعرف ملمس الشىء وحجمه وثقله وكثافته ومقدار مقاومته .

ولكل من الإدراكات العضلية قيمته ومنزلته الخاصة : فبالإدراكات العضلية الحركية نعرف امتداد الشىء وموضعه وشكله وحجمه ، فالحركة ضرورية لمعرفة هذه الصفات ؛ لأن اللمس وحده لا يكفى لإدراك الشكل والحجم تمام الإدراك مهما يبلغا من الصغر .

وبالإدراكات العضلية غير الحركية نعرف موضع أى جزء من أجزاء

---

(١) Goldsheider

الجسم بالنسبة لغيره ، وندرك ما يجرى فى هذه الأجزاء من تغيرات كالانكماش والانقباض ، والارتفاع والانخفاض ، والاستواء والثنى ، وغير ذلك مما له دخل كبير فى أعمالنا العادية اليومية كالأكل والشرب واللعب والجرى ، وفى الأعمال المنظمة التى نقوم بها عند ماتؤدى واجباتنا وأعمالنا الخاصة .

وبالإدراكات العضلية الجهدية نعرف مقدار مقاومة الشىء من جميع نواحيها ؛ كمقدار الضغط والكثافة والصلابة والثقل .

والناس يختلفون قوة ودقة فى هذه الإدراكات التى لها من الفوائد فى حياتنا العملية اليومية ما لا يحتاج إلى برهان .

التوازن الجسمى .

هناك إدراكات حسية خاصة ترشدنا إلى مقدار التوازن الجسمى ؛ فأنت إذا درت حول نفسك بضع ثوان ثم وقفت شعرت بدوار فى الرأس ، وخيل إليك أن الأشياء تدور ، وأنك على وشك السقوط ، وإذا حاولت تجنب السقوط سقطت . وأحيانا يعترى الإنسان شعور يقرب من هذا كما فى حالة الغثيان ، والثمل يشعر بما يكاد يشبهه .

أما فى الأحوال العادية فإنك تشعر بتوازن فى جسمك ، وبأن كل شىء حولك فى مكانه لا يدور ولا يتحرك .

فهذه الإدراكات الحسية ؛ أى إدراك الدوار وما أشبهه من طرف ، وإدراك التوازن الجسمى من طرف آخر ، ترجع إلى إحساسات تبدأ من القنوات شبه الدائرية التى هى جزء من أجزاء الأذن الباطنية ؛ ذلك أن

الأعصاب المنتشرة فى المادة السائلة التى تملأ هذه القنوات تنقل هذه الإحساسات إلى المخ بطريق المخيخ .

ولهذه القنوات دخل فى ذلك الإحساس الغريب الذى نشعر به عند اختلاف اتجاهنا فجأة ، وعند الوقوف أو السير أو الصعود أو النزول بغتة . ويعرف ذلك الإحساس معرفة جيدة من ركبوا المراجيح أو المزالق أو المصاعد على اختلاف أنواعها .

وقد وجد بالتجارب أن الإنسان إذا أغمض عينيه ولم يحرك رأسه ، ووقف فوق شىء يدور بانسجام فى مسطح واحد فإنه سرعان ما يفقد الشعور بالحركة . فإذا حرك رأسه أو زادت سرعة الدوران فإن شعوره بالحركة يعود إليه . وإن نقصت سرعة الدوران خيل إليه أن الحركة فى جهة عكسية . وإذا فتح عينيه حدثت ثلاثة أمور متتالية هى : —

(١) النظر إلى الأشياء واحد بعد الآخر مع تحريك العين حركات انتقالية .

(٢) سكون العين وعدم النظر إلى شىء خاص . وفى هذا الطور يخيل إلى الشخص أن الأشياء دائرة فى اتجاه معاكس لاتجاهه .

(٣) إذا وقف الشىء الدائر استمرت العين فى النظر إلى اتجاه الدوران ، ثم تعود فتنظر إلى الجهة الأخرى ثم إلى الجهة الأولى ؛ أى أنها تضطرب بصفة خاصة . وقد لوحظ أن مثل ذلك الاختلاج يحدث إذا أغمضت العين فى أثناء الدوران ، ثم فتحت بعد انتهائه مباشرة ، على شريطة أن يكون الدوران سريعا . وهذا يدل على أن اختلاج العين بهذه الطريقة من الأعمال العكسية ، ويعد ناشئا عن تأثر القنوات شبه الدائرية بالدوران .

وتأثر هذه القنوات بهذه الطريقة دليل على أن هناك اضطرابا عضويا من الواجب العناية به وإزالته بأى وسيلة ممكنة .

الإدراكات العضوية أو الباطنية (١)

بقى علينا مجموعة من الإدراكات الحسية نرى من الواجب ذكرها استيفاء للبحث ، وإن كانت التجارب التى عملت لمعرفتها ومعرفة آثارها معرفة دقيقة لا تزال حتى الآن قليلة غير وافية .

نريد بذلك تلك الإدراكات الحسية التى توصف عادة بأنها عضوية . ويفضل (دريفر) - بحق - تسميتها (الإحساسات الباطنية) لأن «العضوية» تشمل الإحساسات العضلية الجهدية ، والإحساس بالتوازن . وقد صار مما لا شك فيه الآن أن لهذه الإحساسات الداخلية على غموضها آثارا كبيرة فى حياتنا وتجاربنا على العموم ؛ لأنها تؤثر فى طباعنا وأمزجتنا إلى حد بعيد ؛ فشعورنا بالراحة الجسمية العامة ، أو بالقلق الجسمى العام راجع إلى هذه الإحساسات .

وعلى الرغم من أننا لا نشعر بهذه الإحساسات شعوراً محدودا واضحا فى حالة الصحة العادية يلاحظ أنها تؤثر من وراء ستار فى تجاربنا فتنشطها أو

---

(١) راجع : Experimental Psychology, by Collins and Drever, P.105.

تعوقها عن التقدم ، وأن بعضها قد يتغلب على بعض فينشأ عن ذلك التغلب سرور ظاهر أو ألم بين .

ولقد بلغ من تقدير بعض علماء النفس لهذه الإحساسات أن عزوا إليها جميع أنواع الوجدان أو اللذة والألم اللذين يشعر بهما الإنسان ؛ كالإحساس بالشبع والرى والراحة والانبساط النفسى أو بأضدادها . وقد حاول هؤلاء العلماء أن يبينوا أن كلا من اللذة والألم ما هو إلا نتيجة لإحساسات باطنية من نوع غامض ساذج .

وستعرف فى باب الوجدان أن لهذه الإحساسات والتغيرات الجسمية الباطنية آثارا فى الانفعالات الحادة كالغضب والخوف .

بل إن هناك من يقول إن الانفعالات هى نفس تلك الإحساسات والتغيرات الباطنية . ومما لا شك فيه أن للدورة الدموية وحركات الجهازين التنفسى والهضمى دخلا كبيرا فى شعورنا حينما تتملكنا الانفعالات الحادة .

ومهما يكن من أمر هذه الإحساسات فإننا نجد أنها غامضة يشوبها عنصر وجدانى حاد يتغلب على العنصر الإدراكى ، وأن لها ارتباطا كبيرا بحياة الإنسان الجسمية العامة ، وبما يحدثه الغذاء فى الدم وغيره من تغيرات ، وبالإفرازات الغدية المختلفة ، لا سيما إفرازات الغدد الصماء أو عديمة القنوات كالغدد الكلوية . وتشبه هذه الإحساسات الإدراكات الجلدية فى أنها تنسب إلى أعضاء أو أجهزة باطنية خاصة ؛ فهناك إحساسات باطنية ترجع إلى القناة الهضمية أو الجهاز التنفسى وأخرى ترجع إلى القلب أو الرئتين أو المعدة أو الأمعاء وهكذا .

وهناك – بالإضافة إلى ما تقدم – إحساسات مركبة من نوع خاص لا يمكن إرجاعها إلى جهاز أو عضو واحد ؛ مثال ذلك الشعور بالقلق عند ما يكون الإنسان فى حجرة مسدودة النوافذ فاسدة الهواء ، فهذا القلق يرجع إلى بطء فى حركة الجهاز الإفرازى وإلى غير ذلك من الأسباب . وكذلك الشعور بالعطش ؛ فإنه ينشأ لا عن جفاف الغشاء الحلقى للحلق عند مدخل القناة الهضمية فقط ، ولكن عن أسباب أخرى لا تزال غامضة. وكذلك الغثيان ؛ فليس ناشئا عن تأثر منطقة المرىء فقط ، ولكنه إحساس مركب له أسباب غير هذا السبب . وللجوع عدة أسباب أخصها انقباض عضلات المعدة .

إدراك النسبة الزمنية

قد علمت أن الغرض من الإدراك الحسى هو العلم بمكونات البيئة من أشياء وأشخاص ونسب زمنية أو مكانية ، ورأيت أن جميع الحواس تشترك فى إدراك الأشياء والأشخاص إدراكا حسيا .

أما إدراك النسبة الزمنية ، أى فهم معنى الزمن وتقديره فمع كونه مقطوعا به لم يعرف أحد بالضبط كيف نصل إليه ، ولا بأى عضو من أعضاء الجسم يتم ذلك الفهم .

١ – يقول بعض العلماء إن هذا الإدراك يحصل بمساعدة حركات التنفس ،

ولكن هذا ليس بمعقول ؛ لأن الإنسان يدرك الفرق بين الفترة القصيرة والطويلة ولو أمسك عن التنفس .

٢ — ويقول آخرون إن دقات القلب هى التى نعرف بها الزمن ، ونعلم ما إذا كان طويلا أو قصيرا. ولكن هذا ليس بظاهر أيضا ؛ لأننا نستطيع أن نقسم الزمن إلى أجزاء مختلفة طولا وقصراً لا توافق ضربات القلب فى شىء ، وذلك بوساطة المقاطع الصوتية ، كما فى التوقيع الموسيقى والنغمات الغنائية وتقطيع الأبيات الشعرية .

٣ — وهناك من يقول بأن لتقلبات الشعور دخلا فى إدراك الزمن ؛ إذ أننا ندرك الوقت الذى نقضيه فى عمل عقلى ما ، ونعرف الزمن الذى يستغرقه عمل آخر . ولكن هذا مردود أيضا ؛ لأننا لا ندرك مقدار الوقت الذى يمر فى أثناء عمل عقلى ما إلا إذا كنا ندرك معنى الزمن من قبل .

٤ — ويميل كثير من العلماء إلى أن إدراك الزمن يرجع إلى تغيرات جسمية داخلية كالتغير الذى ينشأ عنه التعب العضلى ، أو ذلك الذى ينشأ عنه الجوع ، فالأول يرجع إلى إجهاد العضلات زمنا طويلا ، والثانى يرجع إلى الامتناع عن الطعام مدة .

وهذا الرأى وإن كان محتملا إلا أنه لا يبين لنا تماما هذه التغيرات الباطنية التى ينشأ عنها فهم معنى الزمن وتقديره . فمن الواجب أن نترك باب البحث فى هذه المشكلة مفتوحا ، فلعل العلم الحديث يصل إلى رأى نهائى فيها .

٥ — وإننا مع انتظارنا هذا الرأى نقول إن للتجارب دخلا كبيرا فى الإدراك الزمنى ؛ إذ أن الشخص الذى يحاول أن يقدر الزمن يتعلم من هذه

المحاولة شيئا كثيرا عن مقداره . وإذا تكرر ذلك منه صار يوما ما قادرا على تقدير الزمن إلى حد كبير من الدقة ، وذلك مشاهد فيمن يقومون بأعمال منظمة؛ فإنهم يكادون يعرفون بالضبط مقدار الزمن الذى يستغرقه عمل من أعمالهم العادية . وإنك لترى آثار ذلك فى الموظفين الذين يذهبون إلى محال أعمالهم ويخرجون منها فى أوقات خاصة ، فكثيرا ما يعرفون قرب ميعاد الراحة أو الخروج من محل العمل، دون أن ينظروا إلى ساعاتهم، وإن كانوا كثيرا ما يجهلون قرب موعد الخروج من بيوتهم صباحا للذهاب إلى محال أعمالهم !

٦ — ولا يخفى أن للحالة النفسية أثرا كبيرا فى تقدير الوقت ، فنحن نقول إن أوقات السرور تمر سراعا ، وإن أوقات الحزن والمرض تمشى على مهل ، مع أن مرور الزمن فى كلتا الحالتين لم يتغير سرعة أو بطئا .

هذا إلى أن بعد العهد بالحادثة قد يؤدى إلى الخطأ فى تقدير الزمن الذى استغرقته ، فالشخص الذى يبل من مرض طال أمده ، وثقلت وطأته ينسى آلامه ، وينسى مع ذلك طول وقته . وكلما طالت الفترة التى بين وقوع الحادثة وتذكرها تراءى للإنسان قصر الوقت الذى استغرقته .

ومن ذلك يتبين لك الخطأ الذى يرتكب بتأخير التحقيق فى القضايا التى يكون للزمن فيها أهمية كبرى ؛ فإن حياة بعض المتهمين قد تتوقف على معرفة الوقت الذى استغرقته حادثة ما معرفة دقيقة .

إدراك النسبة المكانية

يراد بإدراك النسبة المكاتبة إدراك أبعاد الأشياء (الطول والعرض والارتفاع والعمق) وأوضاعها (إلى اليمين — إلى اليسار — فوق — تحت فى الوسط — أمام — خلف — إزاء) ، ونسبة بعضها إلى بعض . ويدخل فى ذلك القرب والبعد .

ويساعدنا على هذا الإدراك جميع الحواس ، فإننا ندرك طعم الشىء مثلا وندرك أنه فى الفم ، ونشعر بالعطش وندرك أن مصدره الحلق أو ما جاوره ، وبالجوع ونعرف أن محله المعدة مثلا ، ونشم رائحة شىء ونعرف أنه قريب أو بعيد.

وتتأثر القنوات الهلالية الأذنية عند تغيير اتجاهنا من ناحية إلى أخرى ، ونسمع الصوت وندرك ولو على سبيل التقريب من أين أتى ، بل إننا قد نعرف بالتجارب الكثيرة بعد مصدر الصوت أو قربه ، ومقدار ذلك البعد أو القرب.

وقد دلت التجارب على أنه من المستطاع تميز الصوت الآتى من اليمين من ذلك الذى يأتى من اليسار ، وإن كان من الصعب تميز الصوت الآتى من الأمام من ذلك الذى يأتى من الخلف ، ولا الذى يأتى من فوق من الذى يصل من تحت . والسبب فى ذلك أن إحدى الأذنين تدلنا على مصدر الصوت إن كان إلى اليمين أو إلى اليسار ، وليس فى استطاعتها أن تدلنا على ما إذا كان فوق أو تحت أو إلى الأمام أو إلى الخلف .

ومن الممكن تحديد موضع اللمس ؛ لا سيما إذا كان فى إحدى اليدين

أو الشفتين . ومما لا شك فيه أن لمس الأشياء واختبارها والمشى نحوها يساعدنا على إدراكها ، وإدراك أبعادها ، ومعرفة مقدار قربها أو بعدها . وإن اللمس والإحساس العضلى لأحسن وسيلة لإدراك الشكل الكروى والبعد الممتد من الأمام إلى الخلف . ولا يمكن الاعتماد على البصر فى هذا الصدد ؛ إذ أننا قد نرى بيضيا ما هو مستدير ، وقد لا نرى إلا استطالة الشىء وارتفاعه .

ولكن الإدراك البصرى أدق وسيلة لإدراك البعدين من اليمين إلى اليسار ، ومن تحت إلى فوق ، أى الاستطالة والارتفاع . وليس من الممكن الاعتماد على اللمس أو الإحساس العضلى فى إدراك هذين البعدين إلا إذا كانا محدودين.

ومع ذلك نعلم أن الإنسان قد يدرك جميع أبعاد الشىء إدراكا تاما عند رؤيته بل عند سماع اسمه ، وما ذلك إلا بمساعدة الصورة الذهنية المنتزعة من التجارب السابقة .

وإننا ندرك القرب والبعد بالتجارب ؛ فإنها تعرفنا أن الأشياء تكون عادة واضحة ظاهرة الألوان كبيرة الحجوم إذا كانت قريبة منا ، وصغيرة غامضة لونها أسمر أو مائل إلى الزرقة إذا كانت بعيدة ، وأن الأشياء المتحركة تظهر سريعة الحركة إذا كانت قريبة ، وبطيئة إذا كانت بعيدة .

وإننا لنعرف بالبداهة أنه إذا كان أمامنا أشياء متعددة بعضها خلف بعض فإن ما يكون إلى الأمام منها يكون أقرب مما خلفه . وأنه كلما كثرت الأشياء التى بيننا وبين شىء ما زاد بعده عنا .

ومن هذا كله ترى أن عوامل الإدراك المكانى هى : (١) الحواس بما فيها العضلات (٢) التجارب (٣) البداهة .

ولا ريب أن إدراك النسب المكانية للأشياء ، وتمييز المحسوسات بعضها من بعض بالنسبة للمكان الذى تحتله أو تصل إلينا منه — من الإدراكات الهامة . ويقول مكدوجل إنها من الإدراكات الأولى ، بل إنها أول الإدراكات التى نشأت فى الحيوان .

وإنما كان إدراك المكان من الإدراكات الهامة لأن معرفة مواضع الأشياء وأمكنتها يساعدنا على تنظيم حركاتنا وتوجيهها بحيث تجعل علاقتنا بهذه الأشياء موافقة لما تقضى به ظروفنا وحاجاتنا الخاصة ؛ فالحيوان الذى ينقصه هذا الإدراك ينقصه أهم وظيفة من الوظائف العقلية ، ويكون استعداده للحياة وللعيش فى بيئته استعدادا ضعيفا محدودا .

ولقد درس آلاف من الفلاسفة هذه الظاهرة ، وحاولوا فهم حقيقتها وأسبابها ونشأتها ، ثم قام علماء علم النفس التجريبى بعدة تجارب الغرض منها معرفة كيفية إدراك معنى المكان ، وتعليل هذا الإدراك تعليلا علميا، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى حل مرض يصف هذه الظاهرة وصفا دقيقا ، ويعللها تعليلا مقبولا .

والباحثون (١) فى هذه الظاهرة يحاولون أن يعرفوا هل إدراكنا للنسب المكانية والمكان على العموم موروث أو مكتسب ؛ فمنهم من يقول إن هذه نزعة طبيعية فطرية تكون عنصرا من عناصر تكويننا العقلى الفطرى، وإن

---

(١) راجع: Outline of Psychology, by Mcdougall, p. 244.

كانت التجارب تقوى هذه النزعة وتعززها . ومنهم من يرى أننا نتعلم فى حياتنا كيف نميز بين بعض الأشياء وبعض بمعرفة أمكنتها ومواضعها ؛ فإدراك المكان بمثابة قوة تنشأ فينا ثم تقوى على مر الزمن .

وقد نشأ عن هذين المبدأين ثلاث نظريات هى : —

(١) نظرية الترابط (١) ويدعى القائلون بها أن إدراك النسب المكانية — مثل غيره من الإدراكات — ناشئ عن تقارب الذرات المكونة للمادة العقلية. وهذه الذرات هى الإحساسات التى هى فى ذاتها خلو من المكانية ، ولكن امتزاجها وانضمام بعضها إلى بعض يحدث فى النفس معنى المكانية .

وهذه النظرية ترجع إلى مبدأ نفسى عام يسمى مبدأ التفاعل الكيمياوى العقلى ، ويسمى القائلون به أحيانا فريق الإحساسيين أو التطوريين ؛ لأنهم يقولون إن القدرة على إدراك النسبة المكانية تتكون فى كل فرد على حدته ، وتتطور بتطور حياته الخاصة. وأشهر أصحاب هذه النظرية عدد من فلاسفة الإنجليز منهم (جون لوك ، وداڤيدهيوم ، وهارتلى ، وجيمزمل ، وجون استوارت مل ، والإسكندربين .)

(٢) نظرية الامتداد المكانى (٢) :

ومن أكبر المذيعين لها (وليم جيمز ، وجيمز وورد ، وستاوت.) ومؤداها أن لكل إحساس أو ذرة من ذرات العقل بطبيعتها امتدادا مكانيا ، كما أن لها قوة ونوعا وامتدادا زمنيا .

---

(1) Associationist Theory. (2) Extensity Theory.

وأصحاب هذه النظرية متفقون على أن إدراك النسبة المكانية فطرى فى غنى عن التجارب، ولكن منهم الإحساسيون كوليم جيمز ، وغير الإحساسيين كجيمز ورْد . وستاوت .

(٣) نظرية الفطرة أو نظرية (النفس والمثير) (١)

ومن رجالها (كانت) الذى يفرض هو ومن تبعه أن إدراك الأبعاد الثلاثة (الطول والعرض والعمق) من المواهب الفطرية المغروسة فى طبيعتنا العقلية دفعة واحدة ؛ فهو نوع من الفكر أو الإلهام الذى ننسبه إلى الإحساسات بدون مبرر .

ويفرض غير (الكانتيين) أن هذا الإدراك استعداد تطور ونما شيئا فشيئا بتطور الحيوانات العضوية . وهو ينمو ويتطور فى الفرد تطوره فى النوع ، بحيث يبلغ منتهاه فى الكمال بكمال النمو الفردى . وهؤلاء يعدون الاستعداد لهذا التطور أمرا فطريا كغيره من الاستعدادات العقلية الفطرية التى ينشأ عنها نمو العقل نموا انبعاثيا مطردا ولو لم تساعده التربية .

وهنا يقف العلم حائرا مبهوتا لا يستطيع أن يعلل لنا هذه الظاهرة البينة التى هى استعداد الكائن الحى للنمو نموا مطردا دون حاجة إلى التربية ؛ إذ ليست هذه هى حال الإنسان والحيوان فحسب ، بل هى حال أدنى أنواع النبات وأبسطها تكوينا .

ومهما يكن من ضرورة الإحساس لإدراك النسبة المكانية فمن الواجب

---

(١) Stimulus & Mind Theory.

الاعتراف بضرورة العنصر النفسى أو العقلى ؛ ولذا تسمى هذه النظرية الثالثة نظرية النفس والمثير ؛ ومعنى ذلك أنه لا بد من وجود الأمرين معا : المثير الذى يؤثر فى الحواس ، والعقل الذى يؤول الإحساس ويحوله إلى إدراك وليس من المستطاع شرح الاستعداد الفطرى لهذا التحويل شرحا علميا ، ولا تحليله إلى عناصر بسيطة .

وإذا اقتصرنا على النقط الهامة من هذه النظريات تسنى لنا أن نستخلص : —

(١) أن إدراك النسبة المكانية عملية معقدة اختص بها الإنسان والحيوانات العليا ، ولا ينشأ الاستعداد لهذه العملية فى كل فرد من جديد ، ولكنه مغروس فى حياتنا العقلية ، وإن كان للتجارب أثر كبير فى دقة هذا الإدراك وترقيته وسرعة نموه نموا انبعاثيا .

(٢) أن علمنا بنسب الأشياء المكانية – كمواضعها وأبعادها وحجومها وأشكالها والمسافات التى تفصل بعضها عن بعض – متوقف تمام التوقف على نشاط عقلى يعقب الإحساسات المختلفة التى تصل إلى المخ . ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتى :

هبك تمشى هادئاً على مهل فى حقل من الحقول فإذا بشىء يثير حواسك : حركة خفيفة أو صوت خافت . تنظر إلى الجهة التى تظنها موضع هذه الحركة أو هذا الصوت فلا ترى إلا بقعا من ضوء وظل وألوان ، فيخيل إليك أن هناك قطعة من الصخر مثلا مغطاة بالحشيش أو بأوراق النبات . ثم تواصل النظر — دون أن يحدث تغير فى اتجاهه ولا فى نوع المرئيات التى تراها ولا فى قوتها — فتتكشف لك حقيقة الأمر ؛ وإذا بهذه الأضواء والظلال

والألوان تتحول إلى حيوان ساكن لا يتحرك ؛ فالإحساسات ، واتجاه النظر ، والمسافة التي بينك وبين المرئى ، وحالة الحواس — كل هذه لم تتغير ، ولكن نشاطك العقلى صار فى يقظة ، فدعاك حب الاطلاع إلى تأمل هذا الذى تراه . ولم يزل النشاط العقلى فى حالة يقظة حتى أدركت هذه الإحساسات وفهمت معناها ، وذلك بتحولها إلى إدراك حسى تحقق بالعلم بوجود ذلك الحيوان وبمكانه . ولم يكن ذلك التحول إلا بوساطة العقل أو النفس .

(٣) أن كل شخص يدرك كل ماعنده استعداد لإدراكه ، وكل مايستطيع أن يدرك وفق ما تسمح لهُ طبيعته وأحواله ، وما تؤهله له تربيته ؛ ولذا نقول إن إدراكات الأشخاص العاديين تكون متشابهة إذا تشابهت أحوالهم ، أو اتحدت وجهات نظرهم ، وإن بعض الأفراد المختلفين قد يدركون أشياء مختلفة مع تساوى المؤثرات المحسوسة ، أو يدركون شيئا واحداً ولكن بدرجات مختلفة فى الوضوح .

ومما لا شك فيه أن الاختصاصيين يدركون فى الناحية التى تخصصوا بها أكثر مما يدرك غيرهم ؛ ذلك لأن حالتهم العقلية تساعدهم على قوة الملاحظة ، وسرعة الإدراك ، ودقة التأويل ، وهذا كله وفق مايقوله (هربارت) من أن كتل المعلومات أو التجارب الماضية المتحدة الموضوع تساعد على إدراك أشياء جديدة عن هذا الموضوع بسرعة ؛ كأنها تنهض جميعها لتتقبل الآثار الجديدة وتحلها المنزلة اللائقة بها .

فهذه حقائق ثابتة تنطبق على الإدراك الحسى على العموم ، وعلى إدراك النسبة المكانية على الخصوص .

المراجع بالإنجليزية :-

(1) Psychology of of Everyday Life, by J. Drever. chs. IX & X.
(2) Experimental Psychology, by Collins and Drever, chs. I - IV
(3) Experimental Psychology, by Myers, chs. I and II.
(4) Experimental Psychology of Beauty, by, Valentine, chs. II & III.
(5) Outline of Psychology, by McDougall, ch. VIII.

الفصل الخامس

الانتباه والتشويق

الانتباه

فوائده :

إن الانتباه كما علمت من مقويات الإدراك الحسى ؛ إذ هو شرط أساسى لا بد منه ليكون المدرَك واضحا جليا ، وليست هذه فائدة الانتباه فحسبُ ، بل إنه لا بد منه فى الإدراك العقلى أى التفكير ، وفى تمييز بعض الأشياء من بعض ، وهو يسهل الحفظ والذكر . وقد وجد بالتجارب أن من يستعد لعمل من الأعمال ويستجمع قواه قبل البدء فيه يعمله بسرعة ، لا سيما إذا كان الشروع فيه متوقفا على إنذار ؛ كما هى الحال فى السباق الذى يتوقف الشروع فيه على سماع طلقة نارية .

تعريفه :

قبل أن نعرف لك الانتباه نضرب لك الأمثلة الآتية : —

(١) هبك رأيت شبحا على بعد منك مقبلا نحوك ، فأخذت تنظر إليه

وهو يقترب منك ، حتى إذا ما رأيته رؤية واضحة ؛ تحققت أنه أحد أصدقائك ، فأقبلت تسلم عليه ؛ ففى هذه الحال يقال إنك انتبهت إلى ذلك الشبح ، أى أنك قصرت إدراكك الحسى عليه ، وحصرت ذهنك فى تعرفه ، غير أن انتباهك إليه لم يكن رغما عن أنفك بل كان صادرا عن رغبة منك ، ودافع نفسى يرجع إلى غريزة حب الاطلاع .

(٢) افرض أنك بينما تعانق صديقك ، وتسلم عليه إذ سمعت صوتا مرتفعا فجائيا لم تكن تنتظره ، ففى هذه الحالة قد تكف عن المعانقة والتسليم ، وتوجه عنايتك إلى هذا الصوت ، لتعرف سببه ، وتسأل عن مصدره ، وحينئذ يقال إن انتباهك تحول وقتيا عن صديقك إلى ذلك الصوت الفجائى ، ولكن انتباهك إليه لم يكن عن رغبة منك ، ولا عن دافع ذاتى ، ولكن كان انتباها قسريا لم يكن لإرادتك فيه دخل ، ولم يكن هناك باعث نفسى حملك عليه .

(٣) انتهيت من معانقة صديقك ، وعرفت مصدر الصوت ، ثم دخلت إلى حجرتك ، وجلست إلى مكتبك ، وأخذت تحل مسائل رياضية تمقت حلها ، ولكن كان من الضرورى ذلك لتستعد للامتحان ، أو لتجيب طلب أستاذك . فهنا يقال إن انتباهك كان متوجها إلى حل هذه المسائل ، ولكن متعلق الانتباه هذه المرة ليس مدركا حسيا ، ولكنه مدرك عقلى . والذى دعاك إلى حل هذه المسائل هو رغبة ذاتية سابقة لشروعك فى العمل ، ولهذه الرغبة علاقة بالمستقبل ؛ إذ أنك تنتظر من وراء هذا العمل سرورا آجلا هو الفوز فى الامتحان ، أو الحصول على جائزة مادية أو أدبية ، أو على رضا أستاذك عنك .

فالدافع هنا رغبة ذاتية كما فى المثال الأول ، ولكنك إذا تأملت وجدت فرقا بينهما ؛ إذ أن الدافع هناك كان غريزة حب الاطلاع ؛ ثم حبا المجاملة ؛ وأنك لم تكن تنتظر من وراء معانقة صديقك والتسليم عليه شيئا فوق اللذة العاجلة والسرور الذى حصل لك بلقائه .

(٤) هبك تدربت على حل المسائل الرياضية ومضى على تدربك عليها مدة طويلة ، حتى شعرت من نفسك بميل ذاتى للرياضة لذاتها ، فأقبلت على حل مسائلها بدون أن تنتظر من وراء ذلك شيئا . فحينئذ يقال إنك منتبه إلى حل المسائل الرياضية ، ولكن انتباهك إليها فى هذا المثال يختلف عنه فى المثال السابق ؛ إذ أنك هنا تنتبه إليها لذاتها بدافع نفسى ، لا لغرض خاص .

من هذه الأمثلة تفهم تعريف الانتباه الذى هو :—

« توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادى أو غير إرادى ». وحصر الذهن فى شىء واحد فى وقت ما ضرورى ؛ لأن الطاقة العقلية محدودة ، فإذا توجهت إلى شيئين أو أكثر فى وقت واحد فإن إدراك كل منهما يكون ناقصا قليل التأثير فى المخ ، والأعصاب ، والمراكز العصبية ، ولذلك لا يبقى فى العقل طويلا ، ويكون من الصعب إن لم يكن من المستحيل تذكره عند الحاجة ، فالإدراك الذى لا يصحبه انتباه يكون قليل الجدوى ؛ إذ أن العادات العقلية الضرورية لسرعة التفكير لا تتكون إلا بتكرار الإدراك الحسى أو العقلى الواضح ؛ وذلك لا يكون إلا بالانتباه .

درجاته :

للانتباه درجات تتبين لك من الأمثلة الآتية : —

(١) يجلس الفيلسوف إلى مكتبه ، ولا ينفك يفكر حتى ينسى أنه كائن حى ؛ فلا يشعر بالبرد ولا بالجوع ولا بالعطش ، وقد يكلمه الناس فلا يعنى بكلامهم ، ولا يصغى لحديثهم ، كأنه لم يسمع ما قالوا .

(٢) يذهب الجندى إلى ساحة القتال فلا يكون همه إلا الطعن والضرب والقذف ؛ وقد يصل به انغماسه فى الأعمال الحربية ، وحصر ذهنه فيها إلى حد ينسى معه نفسه ؛ فلا يشعر بما قد يصيبه من طعنات خطرة ، أو ضربات قاسية ، أو جروح دامية .

(٣) يسمع الرجل خبر وفاة ابنه الوحيد فيصعق له ، ويعتريه من الحزن والألم ما ينسيه نفسه ، ويذهله عن أعماله ، بل عن حاجاته الشخصية .

(٤) يجلس الشخص على فراش وثير ، ويطلق لخياله العنان يسرح به أنى شاء من شىء إلى آخر ، دون أن يفكر فى أحد هذه الأشياء تفكيرا جديا ؛ ولا يعنى به عناية خاصة .

ففى كل من الأمثلة الثلاثة الأولى وما أشبهها يبلغ الانتباه طرفه الأعلى ، غير أنه فى المثال الأول إدراكى ، وفى الثانى نزوعى ، وفى الثالث وجدانى .

وفى المثال الرابع وما أشبهه يصل الانتباه إلى طرفه الأدنى ؛ حيث تكون الطاقة العقلية فى حالة خمود أو اضطراب ، أو موزعة على أشياء كثيرة . وبين هذين الطرفين درجات انتباه تختلف قوة وضعفا باختلاف مقدار الطاقة العقلية الموجهة إلى شىء خاص .

ومن هذا نرى أن للانتباه طرفين هما : —

(١) الطرف الأعلى : وذلك حيث تبلغ الطاقة العقلية أقصاها من النشاط وتوجه إلى شيء واحد . وتسمى هذه المرتبة مرتبة الانغماس أو الاستغراق .

(٢) الطرف الأدنى : وذلك حيث تكون الطاقة العقلية خامدة ، أو مبعثرة موزعة على أشياء كثيرة بنسبة واحدة . وتسمى هذه المرتبة مرتبة الخمود .

وتسمى المراتب التي بين هاتين مراتب التوسط .

ولا يفهم من ذلك أن الطاقة العقلية تتوجه إلى شيء واحد متحد من جميع الوجوه وقتا طويلا ؛ فإن هذا يكاد يكون مستحيلا . ومن الممكن أن تتحقق من ذلك بعمل التجربة الآتية :

ارسم نقطة متوسطة الحجم على ورقة بيضاء ، ثم تابع النظر إليها طويلا ، فإنك تلاحظ أنك بعد مضى وقت قصير تشعر بتعب عقلى أو صداع ، أو تجد نفسك منتبها إلى شيء آخر . ولكنك إذا نظرت إليها ، وحاولت أن تفكر فيها من نواح متعددة ، كشكلها وحجمها ولونها وأجزائها ، فإن التفاتك إليها يطول أمده .

عوامل الانتباه :

إن الشعور على العموم ، والانتباه على الخصوص ، ضروريان لكى يفهم الإنسان بيئته ، ويعدل سلوكه ، بحيث يكون مناسبا لها ، وإن مكونات هذه البيئة تهاجم الإنسان من جميع النواحى ، وتحاول الوصول إلى الشعور ثم إلى بؤرته ، وإن الإنسان يقبل على هذه واحدا واحدا ليفهمها ويدرك معناها .

وهناك أسباب تدعو إلى تفضيل شىء على آخر ، والعناية به دون غيره ، وهذه الأسباب تسمى عوامل الانتباه وهى : —

(١) التغيير : والمراد به ما يشمل الاختلاف فى الشكل أو اللون أو درجة الصوت أو الحركة . ومن هـذا الباب ما تراه وأنت فى دار من دور الخيالة ؛ إذ أن تقلب المناظر ، وانتقالها من حالة إلى أخرى هو الذى يوقظ الشوق فى نفسك ، ويحملك على الانتباه الشديد طول الوقت .

وإن الصوت المتحد النغمة لا يدعو إلى الانتباه ، ولـكن إذا اختلفت نغمته ، أو ارتفع ، أو انخفض ، أو انقطع — كان ذلك سببا فى إيقاظ الانتباه ؛ وهذا كما فى دقات الساعة ، فإنك لا تلتفت اليهـا إلا إذا أسرعت ، أو أبطأت ، أو ارتفعت ، أو انخفضت ، أو وقفت .

هـذا وإن التغير لا يثير الانتباه إذا كان تدريجيا ؛ فلا بد من أن يكون فجائيا إلى حـد يثير الانتباه ؛ إذ أن الصوت الذى يرتفع أو ينخفض تدريجيا لا يحدث انتباها بل إنه قد يدعو إلى الخمود ، والملل ، بل النوم .

(٢) القوة ؛ أى قوة المؤثر : فالصـوت المرتفع يتغلب على المنخفض فى إحداث الانتباه . وللضوء الشديد الغلبة على الضئيل فى هذا الصدد . ويدخل فى القوة كبر الحجم ، وعظم المسافة ؛ فالشىء العظيم الحجم ، والمـكان الفسيح الأرجاء يلفت الأنظار أكثر مما ليس كذلك .

(٣) التكرار : وهذا هو السر فى أن الإعلانات التى نراها مرارا متعددة تلفت أنظارنا ، وتحملنا على الانتباه إليها ، والعمل بمقتضاها ؛ فبائع الصحف

يؤثر فينا بتكرار صيحاته ، فنصغى له ، وكثيرا ما نشترى منه ما يبيع ، بدون عزيمة سابقة . وكثرة النداء تحمل المرء على الرد. وتعدد الخطابات يدعو المرسل إليه إلى الانتباه إليها ، والعناية بمرسلها .

وللتكرار حد إذا زاد عليه ذهب أثره فى إيقاظ الانتباه ؛ ولنا فى دقات الساعة أكبر شاهد على ذلك .

(٤) التنسيق والانسجام : فالنغمة المنسجمة ؛ والمناظر المتسقة تجذب النفوس إليها ، بخلاف المشوهة المضطربة ، فإنها تنفر منها الطباع ، وتنبو عنها الأسماع . وللأذواق هنا دخل كبير ، فبعض الناس يميلون إلى ألوان لا يميل إليها آخرون ، وكذلك يقال فى النغمات ، والمناظر الطبيعية التى قد يختلف فى تقديرها الأفراد . وكذلك نرى أن فريقا من الناس يميلون إلى لون الزهرة مثلا ، وآخرين إلى رائحتها ، وفريقا ثالثا لا يرى فيها ما يدعو إلى الالتفات. واختلاف الناس فى أذواقهم يرجع فى الغالب إلى اختلافهم فى النشأة والتربية.

(٥) التحدد والوضوح : — فالشىء المحدود الواضح جذاب بطبيعته ، أما الغامض فقلما يستميل النفس ؛ ألا ترى أنك تنتبه إلى الشىء الصغير الحجم ، المحدود المسافة ، الواضح الأجزاء ، ولكنك لا تعنى بالغامض ولو كان فسيحا متسع الأرجاء ؛ كما هى الحال فى الصحراء والسماء فى كثير من الأحيان .

٦ — التجارب : فهى تعلمنا الانتباه إلى أشياء ما كنا لنعنى بها من قبل ؛ فسائق السيارات يتعود الانتباه إلى أصوات السيارات الأخرى التى أمامه أو خلفه ، والحمال يتعود الانتباه إلى أصوات القطر ، ومواعيد قيامها ووصولها . وهذا ما يسمى بالانتباه العادى ، وعنصره الأساسى التعود .

وكما أن الإنسان يتعود الانتباه إلى أشياء خاصة ، كذلك يتعود عدم الانتباه إلى أشياء أخرى ؛ وذلك كما إذا أقمت فى بيت مطل على أحد الطرق المكتظة بالمارين ؛ فإن أصوات هؤلاء تقلقك ، وتوقظك من نومك فزعا فى أول عهدك بهذا البيت ، ولكنك على مر الزمان تتعود عدم الانتباه إلى تلك الأصوات ، فتنام آمنا مطمئنا . ويسمى هذا بعدم الانتباه العادى . وهو راجع إلى التعود أيضا . فكل من الانتباه أو عدم الانتباه العادى ناشئ عن التعود بالتكرار ، إلا أن الأول راجع إلى تكرار شىء مهم ، داخل فى دائرة عمل الإنسان ، موافق لميوله الفطرية أو المكتسبة . أما الثانى فراجع إلى تكرار شىء غير مهم ليس له علاقة بحياتنا العملية كما ترى فى الأمثلة السابقة .

(٧) الرغبة أو الحالة النفسية المؤقتة : كما إذا غضبت على شخص فإنك ترى فيه من العيوب مالم تر من قبل ، ولا ترى فيه من المحاسن ما كنت تعهده فيه ؛ وإذا رضيت عن أحد فإنك ترى فيه من المحاسن مالم تعن به سابقا ، ولا ترى فيه من القبائح ما كنت تعلمه عنه ، لأنك تنظر إلى عدوك بعين السخط وإلى صديقك بعين الرضا .

فالميل أو الرغبة الوقتية ترى الإنسان أشياء ، وتلفت نظره إليها فى حين أنها تعميه عن أخرى وتنفره منها .

أنواع الانتباه

يقسم الانتباه عدة تقسيمات من نواح مختلفة فهو ينقسم : ـ

(ا) باعتبار موضوعه إلى (١) حسى و(٢) عقلى .

(ب) وباعتبار الغرض منه إلى (١) مباشر، و(٢) ثانوى .

(ح) وباعتبار الداعى إليه إلى (١) قسرى، و(٢) انبعاثى أولى، و(٣) إرادى، و (٤) انبعاثى ثانوى أو مكتسب .

(ا) الانتباه الحسى والعقلى

(١) يقصد بالانتباه الحسى : توجه المجهود العقلى إلى أحد المحسوسات ؛ كالانتباه إلى الرعد ، أوالبرق ؛ أو الروائح المقبولة ، أوالكريهة ؛ أو إلى أحد الطعوم اللذيذة أو الممقوتة ؛ أو الحرارة أو البرودة ؛ وكالانتباه إلى صورة مشوقة أو نغمة موسيقية مطربة ؛ أو غير ذلك من المدركات الحسية .

(٢) ويراد بالانتباه العقلى : توجه المجهود النفسى إلى أحد المعقولات ، كالتفكير فى حل مسألة رياضية ، أوتخيل منظر أو حادث شاهدته ، أوتذكر ميعاد حددته مع أحد أصدقائك ثم نسيته ؛ إلى غير ذلك مما ليس للإدراك الحسى فيه أثر مباشر .

العلاقة بين هذين :

مما لا شك فيه أن الانتباه الحسى يسبق العقلى ؛ فالطفل يبدأ حياته بالأول ، ولكنه لا يلبث أن يتعود الثانى أيضا بكثرة التجارب . ومن المعروف أن الأول يساعد الثانى ؛ إذ أن الإدراك العقلى ربما لا يكون ظاهرا مفيدا إلا بمساعدة الإدراك الحسى . وإلى هذه القاعدة النفسية ترجع قاعدة التدريس الأساسية ، القائلة بوجوب السير من المحسوس إلى المعقول . ومن هنا تظهر الحاجة إلى عرض الصور والنماذج وغيرها من وسائل الإيضاح ، للاستعانة بها على تفهيم موضوع الدرس . غير أننا نحذر المربين من المغالاة فى الالتجاء إلى الانتباه الحسى ؛ لأنهم بذلك يضعفون قوى المتعلمين العقلية ، فالواجب أن يرتفعوا بهم من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات حينما يبلغون المنزلة العقلية الملائمة لذلك .

(ب) الانتباه المباشر والثانوى

(١) يراد بالانتباه المباشر : أن يتوجه المجهود العقلى لشىء من الأشياء لذاته ، أو لفائدة عاجلة ؛ كالانتباه إلى اللعب ، أو الصيد ، أو الأكل ، أو غير ذلك من الأشياء أو الأعمال المشوقة ، أو المفيدة لذاتها فائدة مباشرة .

(٢) ومعنى الانتباه الثانوى : أن يعنى الإنسان بما ليس مشوقاً ولا لذيذاً

فى ذاته ، ولكنه موصل للذة أو منفعة آجلة ؛ كانتباه الحمال إلى مواعيد القطر، وكعناية الطالب بدراسة المواد المقررة عليه استعدادا للامتحان ، أو رغبة فى الحصول على منزلة مادية أو أدبية .

وهذان النوعان على هذا الترتيب فى الظهور ؛ فأول ما يظهر هو الانتباه المباشر ؛ إذ الطفل يعنى أولا بالأشياء التى يرى لها فائدة ذاتية مباشرة ، مرضية لنزعاته الغريزية ، مهما تكن تلك الفائدة حقيرة فى نظرنا ، ولكنه بعد أن يذهب إلى المدرسة ، وتتسع مداركه ، ويفهم معنى الحياة ، ويدرك ماتتطلبه من مساع وجهود ، وتنمو فى نفسه غريزة المنافسة وغيرها من الغرائز الاجتماعية — يتعلم كيف ينتبه إلى الأشياء التى ليست لذيذة ولا مشوقة ، ولا يرى لها فائدة مباشرة ، وحينئذ يدخل فى طور الانتباه الثانوى .

ومن هذا الانتباه ما هو ثانوى متصل : وذلك إذا كانت الفائدة الآجلة متصلة بموضوع الانتباه تمام الاتصال . ومنه ما هو منفصل إذا لم يكن للفائدة الآجلة علاقة بموضوع الانتباه . مثال الأول عناية الطالب بالميكانيكا ليكون قادرا على عمل آلات أو طيارات مثلا ، أو بالطبيعة ليستفيد منها فى حياته العملية . ومثال الثانى الانتباه إلى هاتين المادتين أو غيرهما لمجرد المرور فى الامتحان أو للحصول على جائزة .

والثانوى المتصل أعلى هذه الأنواع درجة وأرفعها منزلة . وربما يكون من أنبل أغراض التربية إيقاظ هذا النوع فى نفوس المتعلمين . وإن المدرس الذى ينجح فى إقناع تلاميذه بما للمادة التى يدرسها من الفوائد الحيوية جدير بأن يحملهم على الانتباه إلى تلك المادة لذاتها انتباها يستمر حتى بعد انقضاء الحياة المدرسية .

الانتباه القسرى والانبعاثى والإرادى

« ١ » الانتباه القسرى : هو أن يتوجه الشعور إلى مؤثر ما توجها كاملا ، بدون إرادة أو ميل غرزى ؛ وذلك كالانتباه إلى الأصوات القوية المرتفعة ، أو الأضواء الباهرة ، أو الآلام الشديدة ، أو الأجسام الكبيرة الحجم ، أو المتحركة ، أو التى تظهر فجأة ، أو إلى الروائح كريهة كانت أو مقبولة ، أو إلى فكرة مؤثرة تمر بالشعور ، دون أن يكون للإرادة دخل فى استدعائها .

والعنصر الأساسى فى إيقاظ هذا الانتباه هو التغير السابق الذكر. وإنك لترى أن هذا الانتباه وقتى يزول بزوال المؤثر ، وربما يكون الالتجاء إليه فى التدريس مضرا بالتلاميذ ، لا سيما إذا كانوا صغارا ؛ فإن الأصوات القوية الفجائية تزعجهم ، وتضعف أعصابهم ، وتبث الخوف والرعب فى نفوسهم .

(٢) الانتباه الانبعاثى : هو الانتباه إلى مؤثر ما بدافع فطرى غرزى ؛ كانتباه الطفل إلى لعبته ، أو طعامه ، أو إلى ما يقوله أو يفعله غيره لمحاكاته ؛ وكعناية الراشد بجمع المال ، أو بالبحث عن زوجة ، أو بالدفاع عن الأهل والوطن ، أو بالسعى فى مصالحهما ، أو بغير ذلك من الأعمال التى يقصد منها جلب السرور أو دفع الضرر العاجلين .

ومن هذا ترى أن عوامل هذا النوع فطرية غرزية يميل إليها الإنسان بطبيعته بدون سابق إرادة أو عزم .

ومن خصائص التربية العصرية الالتجاء إلى هذا الانتباه ، لا سيما فى رياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية . ويتوقف النجاح فى إيقاظه على معرفة

غرائز الأطفال ، وعصور نموها ، والاستعانة بها فى حمل التلاميذ على الانتباه .

والفرق بين الانتباه القسرى والانبعاثى ظاهر ؛ إذ أنهما وإن كانا يشتركان فى أن كلا يحصل بدون سابق إرادة ، فإن القسرى لا يصحبه ميل ولا شوق نفسى ، أما الانبعاثى فإنه يصحبه ذلك العنصر الوجدانى .

(٣) الانتباه الإرادى : يقصد بذلك الانتباه إلى ماليس بمشوق فى ذاته ، مع سبق إرادة ؛ كما فى حال الطالب الذى يعكف على دراسة المواد الصعبة ، ويتغاضى عن الملذات الجسمية ، أو العامل الذى يعنى بواجباته الشاقة فى سبيل الحصول على قوته ، أو الصوفى الذى يروض نفسه إخضاعا لها وتزكية وكبحا لها عن شهواتها ، أو الفيلسوف الذى يقبل على جمع الحقائق واستساغتها رغبة فى تكميل نفسه .

والظاهر أن هذا الانتباه متأخر عن سابقه فى الزمن ، ناشئ عنه ؛ فالطفل يعنى بادئ بدء بالأشياء التى تسره ، أو تدفع عنه الضرر ، ثم إنه بعد أن تكثر تجاربه ، وتتسع دائرة حياته الاجتماعية ، وتغزر معلوماته ، يشعر بمواطن نقصه ، ويعرف نقط ضعفه بمقارنته بغيره من أمثاله ، فتحمله المنافسة على تقوية هذا الضعف ، وتكميل ذلك النقص ، مضحيا بملذاته الوقتية ، ومسراته العاجلة ، فى سبيل الحصول على السرور الآجل ، والمنفعة الدائمة .

هذا وإن النجاح فى الحياة العملية متوقف على وجود هذا الانتباه ، وحسن توجيهه . وما النبوغ فى ناحية من النواحى ـ المسمى بالعبقرية ـ إلا ناشئ عن الانتباه الإرادى إلى تلك الناحية .

ويميل بعض العلماء إلى تسمية هذا النوع بالانتباه الربطى ؛ ذلك لأن العنصر

المكمل للانتباه الإرادى هو عنصر الربط ؛ أى إدراك الصلة بين الجديد والقديم من التجارب المتعلقة بناحية خاصة من نواحى المعرفة ، وتوثيق تلك الصلة بتكوين ما يسميه هربارت كتل المعلومات الربطية ، التى يستعان بها على النجاح فى التجارب الجديدة . فبدون هذا العنصر لا يكون للانتباه الإرادى قيمة .

(٤) الانتباه الانبعاثى المكتسب

هذا هو أرقى أنواع الانتباه ، ومعناه أن يعنى الإنسان بالأمور الشاقة من تلقاء نفسه ، بدون سابق إرادة منه ، وهو فى الحقيقة الانتباه الإرادى بعد أن يصبح عاديا ، وذلك بعد أن يصل الشخص إلى مرتبة يجد نفسه فيها مندفعا إلى الأعمال الشاقة النافعة ، بقطع النظر عما يترتب عليها من منفعة ؛ كما هى الحال فى العالم النباتى الذى يولع بجمع النباتات واقتنائها ، ومعرفة كل ما يمكن معرفته عنها ، مهما يكلفه ذلك من المشقات ، وكعناية الفيلسوف بالحقائق ، وبذل النفس والنفيس فى سبيل معرفتها ، لا ليلقيها على غيره ، ولا ليؤلف الكتب التى يستفيد منها ماديا ، ولكن لمجرد العلم بها إرضاء لنفسه وتكميلا لها .

طريقة أخرى للتقسيم :

يقسم بعض المربين الانتباه من حيث الداعى إليه إلى سلبى ، وإيجابى ، وسلبى ثانوى ، والسلبى يقسم إلى قسرى ، وهو مطابق لما سميناه بالقسرى أيضا ، وغرزى وهو الذى سميناه الانبعاثى . أما الإيجابى فهو ما سميناه بالإرادى ، وأما السلبى الثانوى فهو ما سميناه بالانبعاثى المكتسب .

والانبعاثى، والإرادى ، والانبعاثى المكتسب على هذا الترتيب فى الظهور وفى المنزلة ، فالواجب على المدرس أن يلجأ إلى الأول ، ثم ينتقل إلى الثانى . وإذا نجح فى إيقاظ الثالث فقد وصل إلى أسمى غاية من غايات التربية ؛ فلا ينبغى له أن يقف عند الانتباه الانبعاثى ، بل يجب أن يرتفع بتلاميذه إلى الإرادى بحملهم أحيانا على عمل الشاق الذى لا يسرهم ، لأنهم إذا تعودوا عمل السار فقط لا يكونون قادرين على مقاومة صعاب الأمور ، ومهاجمة مشاق الحياة . وإذا بقوا فى المستوى الحسى الوجدانى ضعفت قواهم العقلية ، وانصرفوا عن التفكير الجدى المنتج .

وليذكر المدرسون دائما أن الغرض الأساسى من التدريس هو تعليم التلاميذ ، وتهذيبهم من جميع الوجوه ؛ لا تسليتهم وإدخال السرور عليهم فقط ، وأن الغرض الأصلى من إنشاء المدارس هو أن تكون دوراً للتعليم والتهذيب ، لا بيوتا للهو واللعب والفكاهة .

حالة المنتبه الجسمية

يصحب الانتباه – الذى هو فى الواقع عمل عقلى – حالة جسمية خاصة ؛ إذ لا بد للمنتبه أن يجلس الجلسة المناسبة التى تهيئه لسماع ما يقال له ، ورؤية ما يعرض عليه إلى أقصى حد ممكن .

وهذا يظهر فى أمرين هما (١) حالة الجسم الانتباهية العامة (٢) تهيؤ الحواس الخاصة للانتباه .

أما حالة الجسم العامة فتظهر عند مايقبل المنتبه على موضوع الانتباه إقبالا كليا ، كما إذا نظر بعض السامعين إلى الخطيب بأعينهم جميعا ، أو انحنى بعضهم نحوه ، ومدوا رقابهم إليه ، كأنهم يستمعون بأعينهم أو أكتافهم أو رقابهم ، أوكأنما يودون أن يقصروا المسافة التى بينهم وبينه . وإنك لتشاهد عليهم الهدوء والسكينة وتوتر العضلات ؛ فلا حركة ولا كلام ولا سعال ولا عطاس ، وإن الدورة الدموية لتتأثر ، كما أن حركات النفس تبطئ ، بل إن الأنفاس قد تنقطع فى حالة الانغماس . وإنك لتلاحظ ذلك فى نفسك حينما تكون فى حالة فكر عميق ؛ فإنك تجلس منحنيا إلى الأمام ، مانعا رقبتك من الحركة ، ممسكا عن التنفس السريع ، محدقا بعينيك إلى شىء حتى يحسب الناظر إليك أنك تنظر إلى ذلك الشىء ، وإنما تنظر إلى أعماق فكرك ، وتحاول الوصول إلى سر ما تفكر فيه . وقد يقف الإنسان عن السير بغتة فى أثناء التفكير ، أو يستوى جالسا إذا كان مضطجعا ، أو يقف إذا كان جالسا .

وأما تهيؤ الحواس الخاصة للانتباه فمعناه أن الحاسة المختصة تقوم بوظيفتها عند الانتباه ؛ فإذا كان موضوع الانتباه فى يدك فإنها تقلبه وتلمسه وتختبره . وإذا كان أحد المشمومات فإن الأنف يشتم رائحته بإحداث ذلك الصوت المعروف . وإذا كان أحد الطعوم فإن اللسان يتحرك حركات خاصة ليذوق طعمه . وإذا كان صوتا فإن الرأس يتوجه إلى مصدره . وإذا كان مرئيا فإن العين تحدق نحوه .

هذا وإن أظهر الحركات الانتباهية حركة العين ؛ فإنها تتجه إلى موضع الانتباه ، وتحدق نحوه ، وتتحرك عضلاتها حتى تمكنها من رؤية المنتبه إليه رؤية

تامة ؛ وتتحرك الحدقة وعضلات العين بتحرك المنتبَه إليه لكى تقع الأشعة الخارجة منه على النقطة الصفراء التى فى الشبكية .

وللعين حركتان هما : حركة التتبع وحركة القفز .

أما حركة التتبع فتحصل إذا كان موضع الانتباه جسما متحركا تحركا مناسبا ، فإن العين تتبعه فى حركته ؛ كما فى حالة النظر إلى الخيل فى أثناء السباق ، وإلى شريط الخيالة حينما يعرض للنظارة جزءا بعد آخر .

وأما حركة القفز فتحصل إذا كان موضوع الانتباه أشياء متعددة ثابتة ، كما فى القراءة ؛ فإن العين تنتقل من كلمة إلى أخرى بحركة قفزية حتى إذا ما انتهت من سطر رجعت إلى آخر بحركة قفزية أطول قليلا ، وبين كل قفزة والأخرى ترى الكلمة ، وحينئذ يحصل إدراكها .

وقد وجد بالتجربة أن كل قفزة تستغرق من $\frac{١}{٣٠}$ إلى $\frac{١}{٥٠}$ من الثانية . أما مدة الوقوف والرؤية فهى أطول من ذلك بحيث يبلغ مجموع الوقت الذى يمضى فى الانتباه إلى الكلمات ورؤيتها أكثر من ٩٠ فى المائة من مجموع الوقت الذى يمضى فى أثناء قراءة السطر ، والباقى يمضى فى حركات العين القفزية .

وإذا كان موضع الانتباه شيئا واحدا ثابتا فإن العين تنتقل من جزء إلى آخر بالحركات القفزية . أما إذا لم يكن له أجزاء كالنقطة فقلما تطول مدة النظر إليه .

وقد اختلف العلماء فى أيهما يسبق الآخر آلانتباه الذى هو حالة نفسية ، أم التهيؤ الجسمى للسماع مثلا الذى هو حالة جسمية ؟ فمعظمهم على أن الحالة

النفسية الوجدانية تسبق التهيؤ الجسمى ؛ فإن الإنسان يتوجه بنفسه إلى الخطيب ثم يقوم بحركات جسمية نحوه .

ولكن النظرية (١) التى وضعها الأستاذ جيمز (سنة ١٨٨٤) ووافقه عليها الأستاذ لانج (سنة ١٨٨٥) وتسمى : (نظرية جيمز - لانج) تدل على أن التهيؤ الجسمى يسبق الانتباه العقلى ؛ ذلك أن هذين الأستاذين يقولان : إن العمل المادى يسبق الحالة الوجدانية النفسية فى جميع الأحوال ، فالإنسان على رأيهما يشعر بالخوف لأنه يجرى ، وبالغبطة لأنه يضحك ، وبالحزن لأن العبرات تسيل من عينيه .

وقد دلت بعض التجارب على صحة هذا الرأى ، وهو على كل حال مفيد لنافى التربية من الوجهة العملية ؛ فالتلميذ الذى يتهيأ جسميا لتلقى الدرس يكون أقرب إلى الانتباه من ذلك الذى يجلس جلسة المستهين به . ولهذه النظرية أثر ظاهر فى التشجيع والإيحاء الذاتى والخارجى ؛ فإن الشخص الذى يشعر بشىء من الجبن فى المواقف الحرجة إذا تشجع وتظاهر بمظهر الشجاع قد يفلح ويعمل أعمال الشجعان ، ويثبت فى موقفه . والمريض الذى يتظاهر بأنه برىء ، ويظل يقول لنفسه ، أو يظل يسمع الطبيب يقول له إنه عما قريب يبرأ من مرضه قد يبرأ بالفعل . وبالعكس قد يمرض السليم إذا تشبه بالمرضى وتهيأ للمرض . والسر فى لك أن ادعاء الشىء أو التهيؤ له يثير أفكارا مؤيدة له ، وهذه الأفكار تدعو إلى الأعمال ؛ فالإنسان يتشجع ، أى يهيئ جسمه وعقله للشجاعة ،

---

(١) راجع هذه النظرية فى الجزء الثالث من هذا الكتاب فى فصل الانفعالات .

فتحدث فى نفسه أفكار مثيرة للشجاعة عاضدة لها ، فيندفع إلى أعمال الشجعان .

ومن ذلك يتبين لك صحة ما يقال « من أن الأفكار أمهات الأعمال » كما أن « الأعمال أمهات الأفكار » .

على أنه من الممكن أن نعلل هذه النظرية من ناحية أخرى بأن نقول : إن التهيؤ لعمل من الأعمال يحملنا على استجماع قوانا العقلية المشتتة وإعدادها لما هو آت ، حتى إذا ما حان الوقت أقبلنا على هذا العمل بكل ما لدينا من قوة فيسهل علينا عمله .

والواقع يَعْضُد ذلك أيضا ؛ إذ أن المسابقين المستعدين للسباق ، المنتظرين لصدور الأمر بالشروع فيه ، تكون لديهم فرصة لجمع قواهم ، حتى إذا ما أذن مؤذنهم أسرعوا فى السباق سرعتهم المعروفة .

وقد دلت التجارب التى عملت فى المعامل (السيكولوجية) على أن إعلان الشىء قبل عرضه يدعو إلى الانتباه إليه . وهذا هو السبب فى مطالبة المدرسين بالإتيان بمقدمة ، بها يتوصلون إلى إعلان موضوع الدرس قبل البدء فيه . وهذا هو السر فى مطالبة التلاميذ بأن يجلسوا جلسة نشاط ويقظة ، جلسة المنتبهين المستعدين لتلقى الدرس ، وفى مطالبة المدرس بأن يقف وقفة النشيط اليقظ ، أو يجلس جلسة المتشوق إلى درسه ، المعتز بمادته ؛ فإن ذلك يثير نشاط التلاميذ ، ويبعث فيهم روح الجد والعمل . أما إذا ظهرت على المدرس آثار التعب أو الخمول أو الكسل فإن ذلك ينعكس على تلاميذه ، فيملون الدرس ، ويلحقهم التعب والكسل مثل أستاذهم ، كما أن جلستهم هم أنفسهم قد تكون سببا فى كسلهم وعدم انتباههم .

فليلاحظ المدرسون هذه القاعدة ، ولكن ليحذروا المغالاة فى تطبيقها ؛ فإنه لا ينبغى لنا أن نطالب التلاميذ بأن يكونوا آلات صماء ، خالية من آثار الحياة والحركة ، وإنما ينبغى لنا أن نطالبهم بأن يعدوا أنفسهم جسميا وعقليا لتلقى الدرس .

وإنما قلنا « وعقليا » لأن الاستعداد الجسمى فقط لا يكفى ، بل إنه قد يخدع المبتدئين من المدرسين الذين يحسنون الظن بكل تلميذ جالس جلسة المنتبه يحرك رأسه من حين لآخر ، كأنما يستحسن ما يقوله المدرس ، والواقع أنه لم يفهم شيئا من الدرس ، وإنما يظهر للمدرس ذلك باختباره .

فليحذر المدرس هذه المظاهر الخداعة ، ولا يتساهل مع أصحابها بل يسألهم من حين لآخر ، ليتأكد من أنهم فهموا ما ألقى عليهم .

موانع الانتباه

يعوق التلاميذ عن الانتباه أمور متعددة ، من الممكن إرجاعها إلى ثلاثة أقسام هى : —

« ا » موانع مادية ، و« ب » موانع نفسية ، و« ج » موانع إدارية .

(ا) يقصد بالموانع المادية : كل ما يرجع لجسم التلميذ أو بيئته الطبيعية وذلك مثل : —

(١) ضعف الصحة ، وانتهاك القوى الجسمية ، الذى يؤدى إلى نقص فى الطاقة العصبية الضرورية للانتباه . وضعف الصحة هذا إما وراثى ، وإما مكتسب راجع إلى الإهمال ، أو سوء النظام ، أو ضعف التربية .

(٢) توارد الأصوات ، والمرئيات الأجنبية ، التى تحول دون الالتفات إلى الدرس .

(٣) شغل الفكر بأعمال غير تلك التى هى موضوع الانتباه ، كفتح الأبواب والنوافذ ، وإغلاقها فى أثناء الدرس .

(٤) فساد الهواء فى حجرة الدرس ، الذى يؤدى إلى انتشار الغازات السامة ، المضرة بأعضاء التنفس ، والتى تمنع المخ من أن يؤدى وظيفته على الوجه الأكمل .

(٥) خروج درجة الحرارة عن حد الاعتدال الذى يدعو إلى تشتت الطاقة العقلية ، وتوزيعها على التفكير فى الدرس ، وعلى التألم من انخفاض درجة الحرارة أو ارتفاعها .

(ب) ويراد بالموانع النفسية : الأحوال الخلقية أو العقلية التى تمنع التلميذ من الانتباه إلى الدرس والاستفادة منه . وذلك مثل : —

« ١ » العناد والشراسة ، التى تحمل التلميذ على المعاكسة ، وعدم العناية بالدرس مع قدرته على متابعته .

« ٢ » الشعور الوجدانى العنيف ؛ كشدة الخوف ، أو الحزن ، أو الفرح ، أو القلق ؛ فإن هذه وأمثالها تستنفد الطاقة العقلية ، وتحولها عن الدرس .

« ٣ » حدة الذكاء التى كثيرا ما تكون سببا فى إهمال الأذكياء ، اعتمادا على ذكائهم ، وظنا منهم أنهم ليسوا فى حاجة إلى العمل .

« ٤ » ضعف الإرادة الذى يصعب معه على التلميذ أن يوجه عنايته إلى عمله ؛ ويجدد مساعيه فى سبيل الحصول على أغراضه .

« ٥ » عدم وجود ميل ذاتى للمادة لعدم استعداد التلميذ لها بطبيعته .

« ٦ » تعب التلميذ عقليا أو جسميا .

ومن المفيد أن نذكر هنا أن خير ما يعمله المدرس للتلميذ الشرس أن يبحث عن « المستميلات » التى قد يميل إليها بطبيعته ؛ فيتخذها وسيلة لترغيبه فى الدرس واكتساب ميله نحوه . أما العنيد فيستحسن تركه وتجاهله حينا حتى يرجع عن غيه ، ويثوب إلى رشده . وأما الذكى الغارق فى أحلامه المستهين بالدرس لوثوقه من نفسه فمن السهل استنزاله من عالم الخيال إلى عالم الحقيقة بسؤاله من حين لآخر ، كى يعنى بما يلقى عليه ، ويعد نفسه لحسن الإجابة ، وحفظ مركزه بين إخوانه .

(ج) أما الموانع الإدارية فمعناها : تلك التى تنشأ « ١ » عن سوء نظام المدرسة من حيث موقعها وهندستها وأثاثها أو « ٢ » عن سوء الإدارة المدرسية أو « ٣ » عن ضعف المدرس أو سوء معاملته لتلاميذه .

« ١ » فقرب المدرسة من مكان تكثر فيه الضوضاء ، أو الروائح الكريهة ، أو الحشرات مثلا — وعدم ملاءمة هندستها للدراسة ، كأن تكون حجراتها ضيقة أو غير منظمة لا يدخلها ما يكفى من الهواء النقى والضوء وأشعة الشمس — وعدم العناية بأثاث المدرسة كالكراسى والأدراج ، أو وضعها بحيث تؤدى إلى قلق التلاميذ ، وعدم استقرارهم فى مقاعدهم وحول أدراجهم — كل هذه وأمثالها تمنع التلاميذ من الانتباه اللازم .

(٢) وكذلك سوء الإدارة المدرسية ، كعدم مناسبة الأوقات للمواد ، أو

قلة فترات الراحة ، أو طول مدة الدرس طولا غير ملائم لقوى التلاميذ ، وعدم توزيع التلاميذ على الفصول توزيعا معقولا .

(٣) والغرض من ضعف المدرس : عدم استعداده لإلقاء الدرس من الوجهة العلمية أو العملية ؛ بأن يكون ضعيف المادة ، أو غير قادر على التدريس بطريقة منظمة مشوقة . وقد أشرنا فيما سبق إلى سوء معاملة المدرس لتلاميذه بالالتجاء إلى رفع الصوت ، أو الضرب على المكتب ، أو شدة اللوم والتعنيف ؛ إذ من الخطأ أن يغالى المدرس فى معاقبة أحد التلاميذ أمام إخوانه فى أثناء الدرس . ومن الخطأ أيضا أن يطالب تلاميذه أن يجلسوا جلسة مصطنعة فيها شىء من الجمود ، كأنه يريدهم أن يكونوا « خشبا مسندة » أو تماثيل مفكرة .

هذه هى موانع الانتباه التى يجب السعى فى إزالتها بجميع الوسائل الممكنة . وأنت ترى أن منها ماهو داخل فى دائرة أولياء أمور التلاميذ ، ومنها ما هو راجع إلى القائمين بشئون التعليم ، ومنها ما هو خاص بالإدارة المدرسية التى يشرف عليها ناظر المدرسة .

وعندى أن أثقل عيب يقع على كاهل المدرس ؛ إذ هو المسئول مباشرة عن حسن سير الدرس ، وانتباه التلاميذ إلى درسه الانتباه الكافى . فعليه أن يعد نفسه إعدادا تاما ، وأن يفكر فى الطريقة التى تجلب ميل التلاميذ نحوه ، وأن يسعى فى إزالة العوائق الطبيعية التى قد تحول بين التلاميذ والانتباه . وإذا كان هناك من الموانع ما لا يقدر على إزالته فليخبر رئيسه المباشر بذلك ، وليلح فى الطلب حتى يقنع أولياء الأمور والرؤساء المسئولين بوجوب إزالة تلك الموانع . فإذا نجح فيها ، وإلا فقد أدى الواجب عليه نحو ضميره أولا ، ونحو مهنته ثانيا .

الشوق والتشويق

الانتباه حالة شعورية خاصة ، ولكل حالة شعورية ثلاثة مظاهر هى: مظاهر الإدراك والوجدان والنزوع التى عرفتها فى باب الشعور ؛ فلا بد إذا من أن يكون للانتباه الثلاثة المظاهر هذه . أما مظهر الإدراك فظاهر من تعريف الانتباه ؛ إذ أن حصر الذهن أو توجه الشعور عنصر إدراكى . وأما مظهر النزوع فظاهر أيضا فى الانتباه ؛ وذلك كما فى إقبال المنتبه على موضع الانتباه ، وتوجه الحاسة أو الحواس الخاصة نحوه ، وإعداد الوسائل التى عسى أن تكون ضرورية لتحقق الغرض من الانتباه . فلم يبق علينا إذا إلا أن نبحث عن العنصر الثالث أى : العنصر الوجدانى . ولكى ترى ذلك العنصر واضحا نضرب لك المثل الآتى : —

نفرض أن طفلا رأى آخر أكبر منه يعمل لعبة من اللعب ، فعنّ له أن يعمل مثلها ، فأسرع إلى والده ، وطلب منه النقود اللازمة لهذا العمل ، ولما حصل على النقود ، واشترى بها الأدوات اللازمة ، أقبل على عمل اللعبة بشوق وحماسة . هنا يقال إن الطفل فى حالة عقلية خاصة ، هى حالة الانتباه ، حيث ترى عناصر الشعور واضحة ، فرؤية الطفل الكبير وهو يعمل اللعبة ، وحصر الذهن فى عملها — بعد إحضار أدواتها — يدخلان تحت مظهر الإدراك . والذهاب إلى الوالد لطلب النقود ثم إلى السوق لشراء الأدوات ، ثم القيام بالأعمال الضرورية لإعداد أجزاء اللعبة وتركيبها ـ كل هذه داخلة تحت مظهر النزوع

أو الإرادة . وشعور الطفل بالشوق أو الرغبة الشديدة فى تركيب اللعبة والحصول عليها هو مظهر الوجدان .

وإنك إذا راجعت الأمثلة السابقة، التى أتينا بها لبيان معنى الانتباه وأقسامه ظهر لك أن كل انتباه لابد أن يكون جامعا لهذه العناصر الثلاثة . وقد اصطلح النفسيون على تسمية العنصر الوجدانى هذا — الذى هو أحد مظاهر الانتباه — بالشوق. فالشوق إذا هو : الناحية الوجدانية للانتباه . ومن الممكن أن نقول إن كل شوق يعقبه أو يصحبه انتباه ولا عكس ؛ إذ أن الانتباه الطويل قد يؤدى إلى الملل .

ومن المعروف أن النفس البشرية لا سيما النفس الصغيرة تسأم بعد إطالة الانتباه إلى شىء خاص ، فهى مطبوعة على حب التغيير .

ومن الواجب أن نذكر لك هنا ثلاثة أمور مهمة هى :—

(١) أن الشوق يصحب ـ ولا محالة ـ الانتباه الانبعاثى بقسميه : الوراثى والمكتسب. أما القسرى فلا يصحبه شوق إلا إذا كان موضوعه مقبولا سارا ؛ كما هى الحال فى الانتباه إلى الروائح الطيبة ، والأصوات اللطيفة . وفيما عدا ذلك لا يصحبه إلا وجدان عكسى قهرى ؛ لا دخل للإرادة فيه . بل إنه قد يكون مؤلما كما يحصل عند شم الروائح الكريهة ، وسماع الأصوات المرتفعة المزعجة ، وقد قلنا فيما سبق : إن من الواجب عدم الالتجاء إلى هذا النوع من أنواع الانتباه . وهنا نقول إن من المضر بالتلاميذ أن نوقظ فى نفوسهم تلك الحالة الوجدانية القسرية .

(٢) أنه لا يقصد بالشوق اللذة والسرور ؛ وإنما يراد به الرغبة التى تؤدى

إلى بذل المجهود والانتباه ، سواء أصحبها سرور أم لا ؛ إذ الشخص الذى يقطف الورد من بين الأشواك لا يستلذ الأذى الذى يجره عليه هذا العمل، والطفل الذى يقبل على عمل طيارة بكل ما لديه من شوق لا يسر إذا جرحه سكينه، ورأى دم أصابعه يسيل على جوانب طيارته . ومع ذلك ترى كلا من هذين منغمسا فى عمله لا يرضى به بديلا .

(٣) أن الشوق ليس وراثيا دائما ؛ بل منه ما هو وراثى أو طبيعى ، ومنه ما هو مكتسب ، فالشوق الذى يصحب الانتباه الانبعاثى الأول وراثى . أما الذى يصحب الانتباه الانبعاثى الثانوى فمكتسب .

مراحل الشوق :

إن الذين يقسمون الانتباه إلى سلبى ، وإيجابى ، وسلبى ثانوى يقسمون الشوق إلى هذه الأقسام عينها، فالشوق السلبى يصحب الانتباه السلبى، وهكذا. وهذه الأسماء هى التى يسمى بها العلماء مراحل الشوق الثلاث التى هى : —

(١) مرحلة الشوق السلبى أو الانبعاثى : وذلك فى عهد الطفولة الأول ، حيث يرغب الطفل رغبة ذاتية طبيعية فى الانتباه إلى الأشياء الجذابة ، المشوقة لذاتها كالألوان النضرة البراقة ، والأشياء المتحركة ، والأصوات اللذيذة السارة ، والروائح الذكية الطيبة .

وما على المربى فى هذه المرحلة إلا أن يمد الطفل بأمثال تلك الأشياء الطريفة الجذابة ، كى يعنى بها ويلاحظها ويدرك معناها .

(٢) مرحلة الشوق الإيجابى أو الإرادى : وذلك فى عصر الطفولة الثانى ؛

حيث يتعلم الطفل كيف يرغب فيما ليس مشوقا لذاته ، ولكنه مرتبط بغيره من الأمور المشوقة . ويصل الطفل إلى هذه المرتبة حينما يذهب إلى المدرسة مثلا ، ويدرك معنى الثواب ، والعقاب ، والمحاكاة ، والمنافسة ، فيجد نفسه مرغما على تحمل المشاق رغبة فى الثواب ، أو فرارا من العقاب .

فالثواب والعقاب من الأمور التى تثير اهتمام الطفل ، لاتصالهما بحياته الشخصية أتم اتصال ؛ فليس الثواب إلا إدخال السرور على النفس ، وما العقاب إلا إيقاع الألم بها ؛ فكل شىء له علاقة بهما يثير اهتمام الطفل ، ويجعله يرغب فى العمل للحصول على الأول وتجنب الثانى .

فأساس الشوق فى هذه المرحلة هو الربط كما ترى . ولذا تسمى أحياناً المرحلة الربطية ، وفيها يبدأ عمل المدرسة الجدى .

(٣) مرحلة الشوق السلبى الثانوى : ويصل الشاب إلى هذه المرحلة بعد أن تكثر عدد الكتل الربطية (١) فى نفسه ، أى بعد أن ينمو عقله ومداركه ، وتتسع دائرة تجاربه ، وبعبارة أخرى بعد أن يتكون لديه ميل متعدد النواحى - كما يقول هربارت - فيجد نفسه مندفعا نحو العمل ، وبذل الجهد فى نواح متعددة من نواحى الحياة ، بقطع النظر عما عسى أن يصادفه من المشاق والصعاب .

وإن من يصل إلى هذه المنزلة لجدير بأن يظهر شأنه ، وتعلو منزلته ، ويصير ذلك الإنسان الكامل الذى تسعى التربية فى الحصول عليه .

فعلى المربين أن يعرفوا هذه المراحل الثلاث ، كى ينتقلوا بالمتربين من مرحلة إلى أخرى ، حتى يصلوا بهم إلى مرحلة الكمال :

---

(1) Apperception Masses.

فليس من المستحسن أن يقفوا بهم عند المرحلة الأولى ، فتقف قواهم العقلية عن النمو . كما أنه ليس من المعقول أن يبدءوا بالمرحلة الثانية ، أو الثالثة فيرهقوا المتعلمين ، ويأخذوهم بما ليس عندهم استعداد طبيعى له .

السلوك تحت تأثير الشوق :

إن للسلوك تحت تأثير الشوق من الفوائد الجليلة ما جعل العصريين من المربين ينادون بجعل التعليم مشوقا ؛ ذلك لأنه قد قامت البراهين القطعية على أن العقل البشرى لا ينمو نموا كاملا إلا إذا كان له أثر بين فى إنماء نفسه ؛ أى إلا إذا تدخل - تدخلا فعليا - فى تربية نفسه ، وذلك لا يكون إلا بوجود رغبة ذاتية نحو الأعمال التى يتناولها الإنسان فى حياته .

ولنذكر لك من بين النتائج الجمة ، التى تنتج من السلوك تحت تأثير الشوق : -

(١) سهولة العمل : لأن العقل الحر ، الراغب فى العمل ، يجد المجال أمامه فسيحا فيسعى نحو الغاية سعيا حثيثا متبعا أقرب الطرق . أما إذا تدخلت إرادة أجنبية فى أعمال المرء ، ولم يكن ذلك التدخل عن رضا منه ، كان ذلك من أكبر العوائق التى تعوقه عن السير فى هذه الأعمال سيرا طبيعيا .

(٢) الإتقان : إذ أن الراغب المتشوق ، المقبل على عمله ، يفرغ عليه عقله ، ويتوجه إليه بنفسه ، ويقصر عليه جهده ، فيتقنه ويحكمه .

(٣) الاستمرار : فإن الرغبة الذاتية - مادامت موجودة - تحفز الإنسان إلى العمل ، وتحمله على مواصلة السير فيه ، حتى يتم . أما الرهبة فليست دافعة إلى العمل باستمرار ؛ إذ أن العمل ينقطع بانقطاعها .

(٤) الفهم : ومعنى ذلك أن يصير العمل المرغوب فيه واضحا جليًّا لدى الراغب ، وكلما استمر فيه ازداد وضوحه ، وهكذا حتى يكمل اتصاله به ، ويصير جزءا من نفسه ، بحيث إذا عالجه مرة أخرى فهمه حق الفهم بدون كبير عناء .

(٥) وعن الفائدة الرابعة تنشأ فائدة خامسة ، لها خطرها فى التربية العقلية ، وهى : سرعة الحفظ والتذكر ؛ إذ أن الشخص الذى يفهم ما يقرأ فهما جيدا يستظهره بسرعة . والاستظهار مع الفهم التام يساعد على سرعة التذكر .

(٦) هذا وإن أجل فائدة تعود على المتربى من السلوك الناشئ عن شوق ورغبة لهى تقوية الشخصية ؛ إذ الذى يعمل وهو مذعور وجل يكون دائما قلق الضمير ؛ لا إرادة له ، ولا حول ولا طول ، وإنما تكون إرادته مندمجة فى إرادة غيره ، وشخصيته منعدمة أمام شخصية المسيطر عليه .

(٧) ولا يخفى أن التعليم — الذى أساسه الرغبة — يسير سيرا حسنا يسوده النظام والسكينة ؛ فيكون مريحا للمدرس ، مرضيا للتلاميذ ، مؤديا إلى النظام العام . ومن ذلك تعرف أوجه الخطأ الفاحش ، الذى كان يرتكبه القدماء من المربين بالتجائهم إلى التخويف والترهيب ، واتخاذهما وسيلة للتربية والتعليم .

هذا ولا يزال من بين المربين فى هذا العصر من ينقدون طريقة المحدثين فى التربية ، ويوجهون سهام اللوم نحوهم . وأهم ما يوجهون من الاعتراضات على طرق التربية الحديثة المؤسسة على التشويق : —

(١) أن الطريقة المبنية على التشويق توجد فى نفوس المتعلمين ميلا إلى الأثرة ، والتكاسل ، وخور العزيمة أمام صعاب الأمور ، وتحملهم على

الرغبة فى الراحة وتولى الأمور السارة ، وترك المؤلم المتعب من تكاليف الحياة لغيرهم .

(٢) أن هذا النوع من التربية لا يخلق لنا رجالا أشداء أقوياء القلوب ، قادرين على تحمل المشاق ، وملاقاة الصعاب بصدر رحب ، وقلب مطمئن .

(٣) أن نظرية التشويق لا تدع مجالا لتربية الشعور بالواجب فى نفوس التلاميذ ؛ ذلك لأن الواجبات التى يفرضها المجتمع على الفرد لا تكون فى الغالب مشوقة .

ولكن بحثا دقيقا فى هذه الاعتراضات يبين لنا أنها ليست وجيهة :

(١) لأن نظرية التشويق التى يرجع الفضل فى وضعها وترويجها ، وإرجاعها إلى أساس نفسى ثابت إلى هربارت (١٧٧٢ — ١٨٤١م) لاتضيق دائرة التشويق ، ولا تقصره على المسائل الشخصية ، بل تجعله عاما يشمل كل شيء تقريبا ، لأن هربارت يقول : « إن من أهم أغراض التربية تنمية ميول متعددة ، أو ميل متعدد النواحى » كما قلنا فيما سبق . وليس معنى ذلك إلا أن نوجد فى نفس الناشئ رغبات متعددة ، تدفعه نحو أعمال كثيرة متصلة بنواح متعددة ، ليست خاصة ، ولكن مرتبطة بأبناء جنسه ، وبيئته التى يسكنها . فالتشويق إذا لا يشجع الأثرة ، وإنما يسعى فى توسيع دائرة العواطف الإنسانية ؛ وجعلها بحيث تشمل الإنسان وغيره .

(٢) ومما تقدم ترى أن الهربارتيين لا يقولون بقصر التشويق على الأمور السهلة اللذيذة ، بل إنهم يطالبون المربين بأن يحملوا المتربين على عمل الصعب وتحمل المشاق فى نظير اللذة الآجلة ؛ غير أنه لا بد من أن يعملوا الشاق وهم

راغبون فيه، متشوقون إليه ؛ وذلك بربطه بأشياء تثير اهتمامهم، وتوقظ شوقهم.

ولتوضيح ذلك نقص عليك الحكاية الآتية ، التى حكاها أحد الهربارتيين عن نفسه قال :

كنا نسكن فى عهد صباى على مقربة من أحد المزارعين ، الذى كان بالطبع لا يعرف شيئا عن نظرية هربارت فى التشويق ، ولكنه كان على علم تام بنظريته فى العلاقة بين الشوق والعمل الشاق.

كان من الواجب على هذا الرجل ، أن يقطع كمية من الحشيش الجاف ، ليطعم بها أفراسه ، وكان يستخدم لهذا الغرض آلة يديرها بيديه . ولما رأى - فى آخر الأمر - أن هذا العمل ممل ، فكر فى طريقة بها يتخلص منه . وكنت أنا وأحد عشر من رفاقى نتعهد اصطبله ، ونلعب على مقربة منه . فذات يوم دعانا المزارع إليه، ولعب أمامنا ألعابا رياضية، منها اقتنعنا بقوة جسمه ، وصلابة عضلاته ، ثم قال لنا : « هل تريدون أن تكونوا قادرين على عمل هذه الألعاب؟» فأجمعنا على رغبتنا فى ذلك ، فقال : « تعالوا أعلمكم ، لكن قبل أن أفعل ذلك لا بد أن تنموا عضلاتكم ، وأذرعكم ؛ وليس هناك من وسيلة لذلك خير من إدارة الآلة لتقطيع الحشيش » .

فما كان منا إلا أن شرعنا فى العمل بشوق ، ونفوس راضية ، بعد أن كنا نعتقد أنه من أشق الأعمال وأكثرها إملالا . وقد وصل بنا الأمر إلى أن كنا نسر إذا قدر كل منا على إدارة الآلة مائة مرة متتابعة ، ومائة وعشر مرات فى اليوم التالى ، وهكذا ، فتكونت عندنا رغبة شديدة فى تقطيع الحشيش. وكنا نود لو أتيحت لنا فرصة لأداء هذا العمل لجميع سكان القرية . ولو تم لنا ذلك لكنا أسرع إلى حمد الله منهم .

(٣) أما أن التشويق لا يفسح المجال لتربية الشعور بالواجب فقول ظاهر البطلان ؛ لأنه مبنى على عقيدة فاسدة هى أن الواجبات التى يفرضها المجتمع على الفرد لا تكون مشوقة ؛ إذ من السهل جدا على الإنسان أن يؤدى واجباته الاجتماعية ، وهو راغب شاعر بسرور نفسى .

على أن الهربارتيين لم يهملوا الشعور بالواجب ، ولم يحذفوه من منهج التربية وفق قوانين التشويق ، بل إنهم يجعلونه من الأمور الأساسية التى يعنى بها المربون ، حتى تصير جزءا من « كل كتلة ربطية » فى العقل ؛ أى حتى تصير عنصرا أساسيا من عناصر الشخصية الخلقية التى هى الغرض الأسمى للتربية عند هربارت وأتباعه .

الواجب على المدرس

الآن وقد بحثنا الانتباه والشوق من الوجهة النظرية نود أن نتكلم عنهما من الوجهة العملية . أو بعبارة أخرى نريد أن نعرف الواجب على المدرس اتباعه ليوقظ الشوق فى نفوس التلاميذ ، ويحملهم على الانتباه ، وبذل المجهود الضرورى ، لفهم مايلقى عليهم والانتفاع به :

(١) وإن أول ما يجب على المدرس عمله فى هذا الصدد أن يلجأ إلى غرائز التلاميذ فيوقظها ، ويستعين بها على الوصول إلى غرضه . وأحق هذه الغرائز بالإيقاظ غريزتا « حب الاطلاع » ، « والحل والتركيب » اللتان لاتضارعهما غريزة أخرى فى إيجاد رغبة شديدة فى التعلم ، وميل صادق نحو المعرفة .

فمتى وجدت هذه الرغبة أصبحت بمنزلة الجوع والعطش اللذين يدعوان المرء إلى البحث عن الطعام والشراب ؛ فكما أن الجائع يبحث عن الطعام أو يطلبه ، كذلك المتعطش للعلم المشتاق إلى المعرفة ؛ فإنه يبحث عنها ، ولا يهدأ له بال ، ولا يطمئن له خاطر ، حتى يحصل عليها .

فليبذل المدرس جهده قبل عرض المادة الجديدة على التلاميذ فى أن يثير رغبتهم ، ويضعهم موضع المتسائلين الذين يرون أمامهم مشكلة تتطلب الحل ، أو سؤالا فى حاجة إلى الإجابة عنه . ولا يخش المدرس من تضييع الوقت ، فلا حرج عليه إذا صرف زمنا طويلا فى إثارة الرغبة ، وإيجاد الشوق ؛ بل يجدر به أن يعنى بذلك أكثر مما يعنى بإلقاء المعلومات قبل استعداد التلاميذ لإساغتها ؛ إذ أن المعلومات لا تكون قيمة إلا إذا نفذت إلى قلوب التلاميذ فتقبلتها بقبول حسن ، وهذا لا يكون إلا مع الرغبة والشوق .

هذا ومع أن للالتجاء إلى الغرائز والميول الفطرية المباشرة فى إيقاظ الرغبة منزلته العليا ، ومقامه الأسمى فى تعليم الأطفال والمبتدئين من التلاميذ نرى أنه لا ينبغى أن يكون عمدة المدرس الذى يعتمد عليه دائما ؛ إذ من الواجب عليه أن يسير مع طبائع التلاميذ ، ويرتفع إلى مستوى عقولهم عندما تتسع مداركهم وتكثر تجاربهم .

فليس من المعقول أن يتبع المدرس فى المدارس الابتدائية الطريقة نفسها التى تتبع فى رياض الأطفال ، أو يعامل طلبة المدارس الثانوية كما يعامل تلاميذ الابتدائية ، ولذا كان من الضرورى أن نتبع فى تعليم كبار الأطفال قوانين أخرى غير قانون الالتجاء إلى الغرائز .

(٢) فمن هذه ربط غير المشوق فى ذاته بالمشوق فى ذاته ؛ فإن اتصال هذا

بذاك يوجد الرغبة . ألا ترى أن الجسم المعتم يصير مضيئا إذا سقطت عليه أشعة جسم مضىء بذاته ، وأن الإنسان لا يتناول الخبز القفار برغبة، ولكنه يقبل عليه إذا صحبه أدم ، وأن الطفل لا يتناول الدواء إلا مع الماء أو شىء من الحلوى .

فالولد الذى لا يرغب فى معرفة الحقائق الجغرافية الجافة قد يرغب فيها إذا مزجت بحقائق حية متصلة بحياته ، مرتبطة بتجاربه ومشاهداته ؛ فربما لا يلتفت إلى غلات بلد من البلاد ، ولكنه إذا أرشد إلى أن هذه موجودة أمامه فى الأسواق ، وأنه هو وأهله ينتفعون بها فإنه يرغب فى معرفة مصدرها . وإذا علم أن الحساب مفيد عند شراء اللعب والملابس أقبل على تعلمه ، وإذا عرف أن دراسة التاريخ تزوده بمعلومات قيمة عن أبناء البلاد الأخرى وطرق معيشتهم فإنه ينتبه إليها ويعنى بها .

فالمدرس الحازم يقدر أن يخلع على الحقائق التى تظهر أمام التلاميذ كالأشباح المخيفة رونقا وبهاء ، ويكسوها جمالا وجلالا ، فتمتد إليها أيدى التلاميذ وبجذبها نحوهم .

(٣) ومن الوسائل الموصلة إلى هذا الغرض : ربط الجديد بالقديم ؛ إذ أن المعلومات القديمة حية ، ثابتة فى نفس التلميذ ، عنصر من عناصر عقله ، فإذا شعرت بأن هناك حقائق أخرى جديدة تمت إليها بقرابة تريد الدخول عليها ، والاتصال بها ، فإنها تتأهب للترحيب بها ، وإنزالها المنزلة اللائقة بها . فما على المدرس حينئذ إلا أن يوقظ هذه المعلومات القديمة ، ويشعرها بأن لها قرناء تود الاتصال بها ، أو بأنها غامضة فى حاجة إلى التوضيح ، أو ناقصة فى حاجة إلى التكميل ، فإنها تسعى فى تكميل نفسها ، ولو كان فى ذلك إجهاد ومشقة لصاحبها .

ومن الممكن إرجاع هذه القاعدة والتى قبلها إلى قانون واحد هو : قانون الربط . وهو قانون يلجأ إليه المدرس فى تعليم المتوسطين من التلاميذ .

(٤) أما مع المتقدمين من التلاميذ فعليه أن يكثر من استخدام قاعدة أخرى هى : التحريض على العمل وعلى بذل المجهود للحصول على مزايا مباشرة ، أو لتحقيق آمال شريفة ؛ فالمزايا المباشرة كالمدح والثناء ، ورضا المدرس والأبوين ، والتقدم على الأقران ، ونيل الجوائز المادية أو الأدبية . والآمال الشريفة كنيل السعادة الدنيوية ، والتمتع بشخصية بارزة ، والوصول إلى الغايات العليا المقصودة ، ونجاح المرء فى الخطط التى يختطها لنفسه فى الحياة وهكذا .

فإذا وضع الشاب هذه نصب عينيه اندفع إلى العمل بجد ونشاط لا يصده صاد ، ولا يمنعه مانع ، مهما كلفه ذلك العمل من مشقة ، أو حمله من مصاعب .

ولكن الوقوف عند هذا الحد لا يكفى لتكوين عناصر صالحة ورجال كاملين .

(٥) فمن الواجب فى المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم أن نحرض المتعلمين على أن يعملوا ، ويسعوا سعيا حثيثا فى اكتساب العلوم والمعارف ، لا رغبة فى منصب ، ولا جريا وراء المادة ، ولكن تكميلا لنفوسهم الناطقة ، أو تقريبا لها من درجة الكمال .

تلك هى القواعد الأساسية التى يجب على المدرس اتباعها ؛ لكى يوجد فى نفوس التلاميذ شوقا ورغبة فى العمل ، ويحملهم على الانتباه وبذل الجهد ، فيستفيدوا من الدروس التى تلقى عليهم إلى أقصى حد ممكن .

وأنت ترى أن هذه القواعد متمشية مع أقسام الانتباه ؛ فالثلاث الأولى

ترمى إلى إثارة الانتباه الانبعاثى . والرابعة تتعلق بالانتباه الإرادى . والخامسة ترمى إلى الانبعاثى المكتسب .

على أن المدرس إذا نجح فى إيقاظ الشوق ، وإيجاد الانتباه ، فإنه ربما لا ينجح فى الاحتفاظ بهما طول الدرس ، فمن الواجب أن يعمل كل ما يمكنه عمله ليضمن استمرارهما .

ومن علامة الضعف وسوء التصرف أن يرجو المدرس تلاميذه ، ويتضرع إليهم ويتذلل لكى يكتسب عطفهم ، أو يشعرهم بأن انتباههم إليه حق من حقوقه ، فلابد من أن يمنحه كاملا لا نقص فيه .

فعلى المدرس الذى يصل به سوء الحظ إلى هذه المنزلة أن يحاسب نفسه ، ويرجع عليها باللائمة . وإننا نورد عليك من النصائح ما عسى أن يساعدك فى مثل هذا المأزق الحرج فنقول :

(١) تجنب السير على وتيرة واحدة ؛ فإنه ممل . واعمد إلى التغيير والتنويع فى الطريقة ؛ فوجه أسئلتك إلى الغبى وغير الملتفت ، وقف إذا كنت جالسا ، أو اجلس إذا كنت واقفا ، وتحرك من مكان إلى آخر ، وغير من صوتك ، واستعمل لسانك ويدك وعينيك ؛ فاشرح حينا ، واكتب على السبورة آخر ، واقرأ فى الكتاب مرة ، ومر تلاميذك بالقراءة أخرى ، واجعل أمثلتك حية ، مشوقة ، مرتبطة بالبيئة ، وبالحوادث الجارية .

(٢) إذا لاحظت على التلميذ الملل والتعب من طول الدرس ، أو توالى الأعمال العقلية فأوقف الدرس وطالب التلاميذ بالقيام بتمرينات رياضية ، وافتح النوافذ ، وروح عن نفوس التلاميذ بأى وسيلة تراها ممكنة مناسبة ؛

فإن الاستمرار فى الدرس مع عدم استعداد التلاميذ لفهمه مضيعة للوقت ، بل إنه يبغض العمل لدى التلاميذ، وينفرهم منه، بل ومن المادة كلها ومن مدرسها، ومن كل عمل مدرسى .

(٣) لا تقصر انتباه الصغار من التلاميذ على مادة واحدة ؛ فإن ذلك ينمى فيهم ميلا شديدا نحو هذه المادة فى العصر الأول من عصور حياتهم، فيضعف انتباههم إلى غيرها. وقد صدق الأستاذ (وليم جيمز) حيث قال: «إن التخصص بمادة واحدة فى العصور الأولى من عصور التعليم قد يضيع علينا فلاسفة كبارا». ومعنى ذلك أن انتباه المتعلم إلى مادة واحدة قد يكون فى غير محله ؛ فى حين أنه قد يكون عنده استعداد لمادة أخرى لو توجه نحوها لأجادها وصار من الفلاسفة النابغين .

فالواجب أن تعرض على التلاميذ مواد متعددة ، لتتسع دائرة تجاربهم من جهة ، ولتعرف إلى أيها يشتد ميلهم . وهذا ما يريده هربارت بقوله : (إن من أغراض التربية تنمية ميول متعددة أو ميل متعدد النواحى) .

(٤) استخدام أكبر عدد ممكن من حواس التلاميذ : فطالبهم بالقراءة والرسم، واعرض الصور عليهم، وطالبهم بالالتفات إليها ، واختيارها، ووصفها وهكذا حتى تهاجم عقولهم من جميع النواحى ؛ فإذا لم تنجح فى الوصول إليها من ناحية فربما تصل إليها من أخرى .

(٥) استمر فى عملك متنقلا من نقطة إلى أخرى بنظام ، ولا تعمد إلى إيقاف الدرس بدون داع ؛ فإن ذلك قد يخمد قوى التلاميذ، ويذهب بانتباههم لدرجة يصعب معها إيقاظه مرة أخرى .

(٦) اجتهد فى تعويد التلاميذ الانتباه بعمل تمرينات انتباهيـة ؛ وذلك كأن تقص عليهم حكاية، أو تلقى عليهم قطعة شعرية، وتطالبهم بإعادتها بلفظها أو بمعناها، أو تلقى عليهم جملة وتسألهم عن عدد كلماتها ، أو تطالبهم بحل مسألة رياضية شفهيا .

ولا بد أن تتكرر هذه التمرينات ، وأن تشمل جميع المواد لتكون قيمة، ولتعطى التلاميذ فـكرة عامة عن معنى الانتباه .

(٧) كن المثل الأعلى للتلاميذ فى النشاط والجد والانتباه ، والتيقظ لجميع حركاتهم وسكناتهم ؛ كى تنعكس شخصيتك عليهم ، فيأخذوا عنك انتباهك وعنايتك بالدرس .

(٨) كن متحمسا لمادتك ، مهتما بها تمام الاهتمام، لتظهر للتلاميذ فائدتها من اهتمامك بها ، فيقبلوا عليها معتقدين أنها جديرة بالعناية . واعلم أنك إذا تراخيت فى عملك ، وأظهرت عدم اهتمامك بمادتك ، فسيكون تلاميذك أسبق منك إلى التراخى وأقرب إلى الإهمال .

(٩) وفوق ذلك كله لا بد أن تـلاحظ أن جدول الدراسة منظم بحيث تدرس المواد التى تحتاج إلى مجهود عقلى صـباحا ، وبحيث يفصـل بين بعضها وبعض بدروس عملية ، أو بفترات راحة ، كيلا يمل التلاميذ، فيدركهم التعب العقلى . وإن الطاقة العصبية فى الصباح أقوى ماتكون ، ثم تأخذ فى التدهور، فتبلغ منتهى الضعف بعيد الظهر ، ثم تأخذ فى القوة تدريجيا . فمن الضرورى أن تعرف ذلك ، وتضعه نصب عينيك عند وضع جداول الدراسة .

(١٠) وأخيرا يجب أن يستعمل المدرس كل ما لديه من نفوذ لتجنب عوائق الانتباه التى ذكرناها فى مكانها

المراجع بالإنجليزية :ـ

(1) Fundamentals of Psychology, by A. Dumville, chs. XV & XVI.
(2) Psychological Principles of Education, by H. H. Horne. Ch. XXVIII.
(3) Psychology, by R. S. Woodworth ch. XI.
(4) Know Your Own Mind, by W. Clover, ch, XIV.
(5) Classroom Management, by W. C. Bagley. chs. IX - XII.

الفصل السادس

الملاحظة

ليست الملاحظة ملكة من الملكات، أو قوة من القوى العقلية، كما كان يعتقد الكثيرون خطأ فيما مضى؛ بل الملاحظة نوع راق من الإدراك الحسى أو الانتباه المنظم. وتستخدم للوصول إلى حقائق جديدة نضمها إلى ما عرفناه من الآراء فى هذه الحياة. وفيها نوجه انتباهنا إلى الشىء الجديد لمعرفته. ومن حيث إن الملاحظة تترك أثرا فى النفس فهى أساس لتربية العقل والحس. ولقد مضى الزمن الذى كان ينحى فيه العلماء باللوم على المدرسين إذا لم يستطع التلاميذ الإجابة الصحيحة إذا سئلوا عن عدد الأزرار فى الصدرة، أو عن عدد درجات السلم فى المنزل، أو عن الرجل التى تبتدئ بها البقرة حينما تأخذ فى الوقوف ... وما إلى ذلك من الأسئلة التافهة. فالمطالبة بملاحظة كل صغيرة وكبيرة تمر على الإنسان فى هذه الحياة مضيعة للوقت، وتكليف بالمحال. ولسنا بذلك ننكر فوائد الدقة فى الملاحظة أيا كان موضوعها؛ بل نقصد الدقة فى الملاحظة العلمية، وفى ملاحظة الأمور التى لها علاقة بالإنسان أو بالمجتمع، وبعمله وبيئته الشخصية، ومهنته الخاصة به. وإن نظرة واحدة إلى الشىء

الجديد وغير المألوف لا تكفى لملاحظته ملاحظة مضبوطة ، ومعرفة أجزائه وتفصيلاته المتعددة . فالملاحظة هى توجيه العقل إلى الأشياء وعناصرها توجيها تاما لغرض خاص .

باعثا الملاحظة :

وللملاحظة باعثان : أحدهما وقتى والآخر دائم . فالباعث الوقتى هو الذى يدعو الإنسان إلى الانتباه إلى الشىء فى وقت معين ؛ كما يحدث عند ملاحظة كل من المتصارعين أو لاعبى كرة المضرب حركات الآخر بدقة . والباعث الدائم هو الذى ينشأ عن الميل الشخصى سواء أكان ذلك الميل فطريا أم مكتسبا؛ فالفطرى كالميل لملاحظة الأشياء التى لها علاقة بنا وبشئوننا . والمكتسب يختلف باختلاف الأفراد ؛ فهذا مولع بالموسيقا ، وذاك باقتناء الكتب، وذلك بالرسم ، ورابع بفلاحة البساتين وهكذا . فالأول قد تراه فى كل محفل موسيقى يستطيع الذهاب إليه . والثانى لا يترك مكتبة من المكتبات من غير أن ينظر إليها ، ويبحث فيها عن كل جديد من الكتب التى يرغب فيها . والثالث ربما لا يترك معرضا فنيا إلا ذهب إليه ، ولا يمر على رسام أو مصور إلا وقد تطلع إليه . والرابع قد يعرف كل آلة من آلات الفلاحة ، ويعرف أنواع الأزهار والأشجار والنبات . وقد يكون لدى الواحد منا أكثر من ميل واحد من الميول المكتسبة (١) .

ويتوقف النجاح فى العمل على قوة الباعث وجودة الملاحظة . فإذا أراد الإنسان أن يتعلم لعبة النرد مثلا وجب عليه أن يعرف طريقة اللعب ، وأن

---

(١) راجع الفصل العاشر : الميول ص ١٨٧ من الجزء الأول : من هذا الكتاب .

يلاحظ اللاعبين بعناية فى أثناء اللعب حتى يفهم اللعبة . وإن مجرد النظر إلى ما حولنا من غير غرض لا يعد ملاحظة مطلقا بالمعنى العلمى المقصود .

وتشتد ملاحظتنا طبعا حينما يكون هناك باعث قوى يدعو إلى النظر والانتباه ويضطرنا إلى الملاحظة . وكلما كان الباعث أو الداعى قويا فى أى أمر من الأمور كانت الملاحظة قوية أيضا . وكلما كان الإنسان مختصا بشىء كانت ملاحظته له أدق من غيره . فنحن ننتظر من العالم بالنبات ملاحظة أدق شىء يتعلق بالنبات ، ومن العالم بطبقات الأرض معرفة الفروق الدقيقة بين الطبقات الأرضية ، وطريقة تكوين الصخور ، ومن الطبيب ملاحظة أعراض المرض وعلاجه حينما يرى المريض ، ومن الأديب أن يقدر الكاتب أو الشاعر إذا قرئت أمامه قطعة نثرية أو شعرية ، ومن الشاعر أن يرى ما فى الطبيعة من جمال ، وما فى النبات من حياة إذا مر بحقل مثلا . وإن الرجال حينما يشاهدون لاعبى كرة القدم يرون فى هذه اللعبة أكثر مما يراه النساء فيها ؛ لأن الرجال يعرفون عنها أكثر من النساء ، ويجدون لذة فى مشاهدة لعبها ، ويلاحظون كل ما يحدث بين المتبارين من صغيرة أو كبيرة . وبالمثل نجد الرجل الموسيقى يلتذ باستماع قطعة موسيقية ، ويلاحظ ما فى الأصوات والألحان من جمال أو غيره ، فى حين أن الرجل العادى ربما لا يقدر الذهاب إلى محفل موسيقى تأخذه اليه ، وقد يظهر بعض الملل والسآمة فى أثناء وجوده .

وللعاطفة والميل أثر فى الملاحظة . فالطفل الذى يريد الخروج من المنزل يظن أن المطر قد انقطع ، مع أنه مستمر يتساقط بكثرة فى الخارج . ويعجب حينما يمنعه أبواه من الخروج إذ ذاك خوفا من أن يصيبه برد أو تتسخ ملابسه ،

وهو لا يفكر فى برد أو وسخ . ويختلف الطفل عن الكبار فى ملاحظته وحكمه، ويكره الشك أو التردد . وكلما كان الطفل صغيرا كانت رغباته وميوله وقتية . وهو يلاحظ الجديد والمؤثر من الأشياء التى يراها فى بيئته . ويسر لرؤية الألوان البراقة ، والآلات المتحركة . ويحب استماع الأصوات الغريبة حتى قبل أن يستطيع فهمها . ولكن ليس هذا من الملاحظة — إذا أردنا الدقة — لأن السرور لرؤية لون براق لا يرمى إلى فكرة معينة ، كرغبته فى فحص لعبته لمعرفة المادة التى صنعت منها مثلا .

أما الطفل الغائب العقل الذى يرى كأنه فى حلم مستمر فضعيف الملاحظة .

الملاحظة عند الأطفال :

إن الطفل فى الأسابيع الأولى من حياته لا يكاد يعرف شيئا عن الأشياء الخارجية التى تحيط به . وبعد ثلاثة أشهر من ولادته قد يتعلم أن يمد يده إلى الشىء إذا قربته منها . ويقوى إدراكه البصرى للجهات والمسافات القصيرة بما يمر عليه كل يوم من التجارب السهلة المحسوسة ، فإذا قدمت إليه لعبة صغيرة (وعمره ستة أشهر) مد إليها يده فى الحال ليأخذها . وتنمو ملاحظة الطفل بالتدريج وفق رغبته وميوله . وإن معلوماته فى أثناء الطفولة محدودة وملاحظته كذلك ، على قدر ما يسمح له ذكاؤه وسنه . فالطفل المدنى يعرف بقرشه الذى يأخذه يوم الخميس أو الجمعة كل حوانيت الحلوى القريبة من منزله . وقد يمر أبوه على هذه الحوانيت ومع ذلك لا يعرف موضع واحد منها ؛ لأن الانتباه إلى الشىء يتبع على الدوام الشعور بالحاجة إليه . وهو إن استطاع

أن يميز بين حيوان وطائر لا يستطيع أن يميز بين حيوان وآخر من ذوات الأربع . ويمكنه أن يميز الكبير من الصغير، ولكنه لا يمكنه أن يميز بين كلبين متشابهين فى الحجم .

وقد يخطئ الطفل فى ملاحظته وفى تقديراته . وهنا تبدو الحاجة إلى إرشاده إلى الصواب بعد مطالبته بأخذ الشيء ، وفحصه ، ورسمه ، وعمل نموذج له ، لتزيد خبرته به وأفكاره عنه ، فيعرف الصحيح من الخطأ . وقد يحسب الليمونة برتقالية، ويظن أن الولدين يتقاتلان فى حين أنهما يلعبان. وهذا الخطأ ناشئ عن التسرع فى الحكم ، وعدم الدقة فى الملاحظة . ومن الصعب على الطفل فى الابتداء أن يلاحظ صورة الشيء بالتفصيل ، وحجمه ، وشكله ، وموضعه بالنسبة لغيره ، وما إلى ذلك من الأشياء الدقيقة . ووظيفة المدرسة أن تقود الطفل بلطف إلى العمل لكسب المعرفة ، أحيانا بالتجربة ، وآونة بالإرشاد والتعليم حتى تكثر تجاربه ورغباته ، ويكتسب عادات عقلية جديدة تساعده على شرح ما يراه فى المستقبل . يقول الدكتور (مايو)⑴ الإنجليزى أحد أتباع (بستالوزى) : إن الغرض الأول من التربية هو أن تقود الأطفال إلى ملاحظة الأشياء التى تحيط بهم ، ووصف الآثار التى تتضمنها مع الدقة » . فينبغى أن نوجه نشاط الأطفال إلى الطرق الصالحة ، ونبتدئ فى تعليمهم بالأشياء التى يميلون إليها ، ونعطيهم حرية فى الفحص والتجربة ، ونرشدهم ونساعدهم عند الحاجة .

فالملاحظة تستدعى النظر والتفكير ، والبحث والتنقيب حتى يعرف الشيء معرفة تامة، وتكون النتيجة دقيقة مضبوطة . وربما لا يلاحظ الإنسان

⑴ راجع : Lessons on Objects, by Dr. Mayo

الشيء الذى أمامه لجهله به ، وعدم معرفته إياه . ويتوقف النجاح فى البحث على المعرفة المصحوبة بالرغبة . ومعرفة شيء من الأشياء قد تشوقنا إلى معرفة آخر . ولذلك يجب تزويد الأطفال بمعلومات عن البيئة التى تحيط بهم .

وتسمى الملاحظة تجربة إذا أمكن تغيير الأحوال والظروف ، وملاحظة النتيجة ، سواء أكررها الشخص نفسه أم غيره . فالبستانى قد يبذر البذور ، أحيانا فى الأرض المبتلة ، وأحيانا فى الأرض الجافة ، مرة بسماد ، وأخرى من غير سماد ليرى نتيجة هذه وتلك . وهذه تجربة من أسهل التجارب .

وتختلف ملاحظة الأطفال عن ملاحظة الكبار تبعا للاختلاف فى السن والمعلومات والتجارب . وبزيادة التجارب لدى الأطفال تسهل عليهم معرفة صفات الأشياء ، وأوجه الشبه والخلاف بينها . وبينما تكون ملاحظتهم فى أول الأمر مبهمة غير دقيقة تكون فى النهاية واضحة . وبكثرة التجارب تكفى نظرة واحدة لملاحظتهم حتى للأشياء المعقدة كالبنايات والسفن ، وأثاث الحجرة ، ونباتات الحديقة .

وللطفل فى الابتداء ملاحظة محدودة ؛ فهو لا يلاحظ إلا بعض المظاهر الواضحة ، كطول العمود ، وطول رقبة الجمل والأوز . وقد تعجب إذا كلفته أن يرسم إنسانا أو حصانا . فإنه قد يرسم صوراً غريبة ، وأشكالا عجيبة ، تدل على ضعف ملاحظته فى حياته الأولى قبل التعليم ؛ فقد يرسم الإنسان برجل واحدة لا عينين له ولا يدين . وقد يرسم الحصان بثمان أرجل ولا رأس له .

تربية الملاحظة

إن تربية الملاحظة تسير تماما مع تربية الحواس جنبا لجنب ، وهى متممة لها . وتبتدئ تربية الملاحظة من السنين الأولى للطفولة ، حيث يجد الطفل فى البلاد الراقية بالمنزل والمدرسة وخارجهما كثيرا من الوسائل لتربية قوة الملاحظة لديه . ففى المنزل يجد مربًّى (١) أو حجرة كبيرة خاصة به وبلعبه ، فيلعب فيها كما يشاء بلُعب مختلفة تتطلب الحل والتركيب ، والعمل والتفكير ، والإنشاء والتكوين ، يفكها بيده ، ويراها بعينه ... وهكذا فيبنى بيتا أو حصنا ثم يهدمه ، ويكون سيارة ثم يحلها إلى أجزائها المختلفة ، وينشئ سكة حديدية يسير عليها قطاره الصغير ... كل هذه الأشياء تساعد على تربية الملاحظة لديه ، وعلى تربية حواسه . ولا شىء يضر بالطفل أكثر من أن نحرم عليه لمس الأشياء أو فحصها والنظر إليها ، كما نفعل مع أبنائنا فى معظم الأحيان .

وبالانتقال من المنزل إلى مدرسة روضة الأطفال ، ثم المدرسة الإعدادية والابتدائية يجد الطفل بيئة أخرى تساعد على تربية الملاحظة مع مراعاة الدقة ؛ وذلك باستعمال لُعب (فروبل) ولعب (منتسورى) التى يميل إليها الأطفال عادة ، ورسم أشكال ، وعمل نماذج ، وترتيب عصى ، وثنى أوراق ، واشتغال بالصلصال ، ورؤية ألوان ، .. وما إلى ذلك من الأعمال المختلفة التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة .

---

(١) Nursery.

وأحسن أنواع الدروس لتربية الملاحظة على العموم الدروس التى تتطلب الفحص والتفكير ، واستعمال الحواس ؛ كدروس مشاهدة الطبيعة ، والجغرافية الطبيعية ، والهندسة ، والمعلومات العامة ، والأعمال اليدوية ، ودراسة الصيدلة وعلم المعادن ، ودراسة الكائنات الحية فى المدرسة ، والكلية ، والمعمل بطريقة علمية منظمة للوصول إلى الحقيقة ، وكسب المهارة فى العمل . وذلك يكون : —

١ — بدراسة الشىء بتحليله ، وملاحظة طريقة تكوينه ، ومعرفة أجزائه وشكله ، وحجمه ، ونسبة كلُ جزء منه إلى الآخر .

٢ — بفحص الأفكار التى سمعها الطفل وأوحى إليه بها ، والأشياء التى عرضت عليه .

٣ — بالاستعانة بالخيال والتجربة للوصول إلى ابتداع حديث أو نظرية جديدة . وإن علوم الحياة والنبات والطبيعة والنفس ... ميدان كبير للملاحظة ، والبحث ، والدراسة فى المعمل ، حيث يكون الاختبار ثم الابتكار .

٤ — بمراعاة القوانين العامة فى التربية وهى الانتقال من المحسوس إلى المعقول ، ومن غير المضبوط إلى المضبوط ، ومن غير المتقن إلى المتقن ، ومن غير المحدود إلى المحدود ، ومن السهل إلى الصعب .

ففى تربية الملاحظة يجب الابتداء بمعرفة الأشياء الأولية على وجه التقريب ، ثم الانتهاء بمعرفة الأجزاء الدقيقة على وجه التفصيل . ويعد الرسم وسيلة لتربية اليد والعين معا . وإن الطفل الذى يصير ماهراً فى الرسم لا يكتسب فنا يدويا نافعا فحسب ، بل يكتسب أيضا ما يساعده على تنمية قوة البصر

لديه فى تقدير المسافات والنسب بالنظر . ويجب أن يكتفى مدرس الرسم فى الأول بالمحاكاة التقريبية للأشكال الطبيعية ، ثم يعمل بعد ذلك على محاكاتها مع مراعاة الدقة .

ويجب ألا ننسى أن الرياضة فى البساتين والخلاء خارج المدرسة وسيلة لتربية الملاحظة . وإن خروج الطفل يوميا مع مرب قوى الملاحظة أو مربية فى ساعات الفراغ للتمتع بجمال الطبيعة وإرشاده فى أثناء السير أحسن بكثير من التمرينات المدرسية فى تربية الملاحظة . وفى الحقيقة أن تربية الملاحظة جزء هام من التربية العقلية وتحتاج إلى عناية تامة من الجميع .

دروس الأشياء وأثرها فى تربية الملاحظة

دروس الأشياء نوع من الدروس يدرس فيه التلاميذ مادة طبيعية كالفحم والرصاص والحكك، أو تركيب مادة عضوية كالنباتات والحيوانات، أو صناعة من الصناعات كصناعة الزجاج ، والصابون ، والسكر ... دراسة تفصيلية منظمة بحيث يعرف التلاميذ المادة وفوائدها ، وأوصافها ، وعلاقاتها بغيرها معرفة جيدة . وإن درس الأشياء إذا أحسن المدرس استخدامه كان أحسن وسيلة لتربية الملاحظة ثم الحواس . ففى درس على المعادن تستخدم حاسة اللمس ، وفى درس على الملح تستخدم حاسة الذوق ، وهكذا . وتعد دراسة الأشياء مقدمة لدراسة العلوم الطبيعية . وتتوقف قيمة الدرس على الفائدة التى استفادها التلاميذ منه . فعلى المدرس أن يعنى بعرض الشىء ، ويناقش الأطفال

فى أوصافه المختلفة ، ويبعث فى نفوسهم الرغبة فى أن يبحثوه ويتعرفوه بأنفسهم حتى تتضح المادة ، ويصلوا إلى فكرة دقيقة عن كل جزء من أجزاء الدرس ، ويسألهم أن يوازنوا بين هذا الشىء وغيره حتى يستطيعوا تلخيص الموضوع فى النهاية ، ووصف الشىء وصفا واضحا مضبوطا ، ويعتادوا حب التجربة العلمية . وبجانب تربية الملاحظة فى دروس الأشياء يزود التلاميذ بكثير من المعلومات عن المواد المختلفة المحسوسة .

الملاحظة العلمية :

الملاحظة العلمية : هى فحص الشىء بعد اختياره فحصا دقيقا منظما ، بتحليل أجزائه ، ومعرفة خاصية كل جزء منه ، للوصول إلى حقيقة مجهولة ، أو ابتكار جديد . ويكون الفحص بمجهر وغيره من آلات البحث العلمى . وتتطلب الملاحظة الجيدة :—

(١) الدقة فى فحص الشىء الماثل أمام العين .

(٢) الدقة فى شرح الملاحظات وتدوينها بحيث تكون واضحة مضبوطة خالية من الخطأ .

(٣) الصبر فى البحث ، والرغبة فى العمل للتغلب على الصعوبات التى تعترض الباحث ، والوصول إلى النتيجة المقصودة .

(٤) التكرار فى ظروف مختلفة .

وأحسن أنواع الملاحظة تلك التى تتطلب الدقة مع السرعة . ولا فائدة فيها إذا لم تكن لغرض خاص ، كحب الاستزادة من الأفكار اجتماعيا ، وعلميا ،

وفنيا، وعقليا. فالطفل مثلا حينما يجلس ليحلل الماء الملح بالتبخير لا ينتظر إلا ملحا. والمهم ملاحظة أشياء معينة لا كتساب آراء جديدة، بحيث نعرف ما يجب البحث عنه، وما يجب تجاهله. وإن «السيرجون آدَمْس» يذكر حكاية لطيفة عن طبيب مبتدئ عرض عليه طفل مصاب بالجدرى، وبعد البحث لم يتأكد من حقيقة المرض؛ لأنه لم ير حالة جدرى من قبل، ولعدم انتشار هذا المرض فى البلاد المتمدينة. فاستعان بزميل له، فلم يصل إلى معرفة كنه المرض أيضا. وأخيرا ركب الاثنان سيارة وذهبا بالطفل ليلا إلى طبيب مختص بمثل هذا المرض. فلما رآه قال فى الحال قبل أن يختبره: «أبعدوه! فإنه مصاب بالجدرى.» فمثل هذا الطبيب الأخير واثق بنفسه، عارف لمهنته، قوى الملاحظة، استفاد من خبرته وتجاربه.

أثر الملاحظة فى التعلم

يقال فى المثل «لأجل أن نتعلم يجب أن نعمل»، ولا ينكر أحد صحة هذا. ولكن ليس معنى ذلك أن الإنسان لا يتعلم إلا بالعمل؛ لأنه يتعلم بالملاحظة أيضا. فكما نتعلم بالعمل نتعلم بالملاحظة. وفى الحق أن الملاحظة يجب أن تصحب بالعمل؛ للتمكن من معرفة الشيء عمليا. أما العمل من غير ملاحظة فيؤدى إلى البطء فى التعلم.

والتعلم بالملاحظة خاصة من خواص الإنسان. والكبير يلاحظ أكثر من الصغير. أما الحيوان فلا يتعلم بالملاحظة، ولكنه يتعلم بوساطة العمل

والتكرار . فالشمبانزى مثلا وهو أذكى أنواع الحيوانات من القردة قد اختبر بحيلة بسيطة كان ينتظر أن يفهمها لأول وهلة ، وذلك بأن وضعت موزة فى صندوق صغير مصنوع من الخشب أمامه ، ثم أقفل باب الصندوق . وانتظر أن يفتح الباب فى الحال ويأخذ الموزة ، ولكنه حاول ثلاث مرات حتى تمكن من فتح الصندوق ، وعرف الحيلة . وجربت هذه التجربة نفسها مع قطة من القطط ، فحاولت ذلك خمس عشرة مرة ، وفى النهاية نجحت فى معرفة الحيلة . ولكن الشمبانزى أظهر أنه يفوقها كثيرا . ثم أتى بقطة أخرى غير مدربة على هذه الحيلة لترى القطة المدربة وهى تحل هذا اللغز . وقامت الأخيرة بهذا العمل مراراً أمام الأولى ، ليرى إن كانت تتعلم وتستفيد بالملاحظة أم لا . ثم أبعدت القطة المدربة ووضعت الجديدة تحت الاختبار . وكانت النتيجة أنها لم تستطع فتح باب الصندوق الصغير ، ولم تستفد مما حدث أمامها . ولا وسيلة لتعليم الحيوان سوى التجربة ثم الخطأ ، والاستمرار فى التجربة حتى تتعلم القطة أو القرد مثلا ، ولو أن الشمبانزى تظهر عليه بعض علامات التعلم بالملاحظة . ولقد علم شمبانزى أن يخرج موزة من أنبوبة طويلة بدفعها من الطرف الآخر للأنبوبة بعصا تركت بالقرب من الأنبوبة . ثم وضع شمبانزى آخر بحيث يستطيع ملاحظة الأول عن كثب وهو يخرج الموزة من الأنبوبة بالعصا . ثم أبعد الأول وأعطى الثانى الفرصة ليرى إن كان يستطيع إخراج الموزة أم لا . ففى الحال أخذ العصا ، وأخرج الموزة من الأنبوبة من غير أن يحاكى أخاه فى عمله تماما ، لأنه شد الموزة جهته حتى استطاع أن يتناولها بيده . ويسمى هذا النوع من التعليم تعليما بالمحاكاة . والأحسن أن يوصف بأنه تعلم بالملاحظة.

وإن الملاحظة التى تصعب على الحيوان تعد عادية لدى الأطفال ؛ لأنهم يلاحظون ما يحدث أمامهم من الكبار ، ويحاكونهم متى سنحت لهم الفرصة ، ولو أن هذه المحاكاة كثيرا ما تحدث بعد فترة من الزمن . فالطفل حينما يسمع كلمة جديدة لا يتلفظ بها صحيحة لأول مرة كما سمعها ، بل يحرفها ثم يلاحظ التلفظ بها مرة أخرى حتى يستطيع نطقها صحيحة . وكما يحتاج الطفل فى التعلم إلى الملاحظة كذلك يحتاج إلى التعلم « بالتجربة أو المحاولة ثم الخطأ » لأن تقليده فى الأول يكون فى الغالب ضعيفا ، ولكن الملاحظة تساعده على أن يتعلم أشياء كثيرة بسرعة .

« فالتعلم بالمحاكاة » يحسن أن يسمى حينئذ « التعلم بالملاحظة المتبوعة بالتجربة ثم الخطأ » بحيث يلاحظ الطفل الشىء أولا ، ثم يتبع ذلك بتجربته فيخطئ ، فيعمل للوصول إلى الصواب ، وبهذه الطريقة يتعلم .

أما التعلم بالتفكير فيتوقف على الملاحظة ، لأننا فى التفكير ننتفع بالحقائق التى لاحظناها من قبل . فالإنسان قد يلاحظ الآن شيئا يستدعى إلى ذاكرته ما لاحظه سابقا . وبالتوفيق عقليا بين ما يلاحظه الآن وما لاحظه من قبل يستطيع أن يوحد بين ملاحظاته ، ويقدر الحل للشىء قبل أن يشرع فى العمل والتنفيذ . وللوصول إلى النتيجة الصحيحة يحتاج الإنسان عادة إلى التجربة ــ وقد يخطئ فيها حتى يصل إلى الفكرة الأخيرة الصائبة . والتفكير فى الشىء يساعد فى تعلمه .

ولنلخص النقط التى يفوق فيها الإنسان الحيوان فى التعلم فنقول :

(١) الإنسان أسرع من الحيوان فى التعلم وطرقه فى التعليم أحسن .

(٢) الإنسان قوى الملاحظة . وهـذا هو السر الكبير فى سرعة تعلمه . وهو يستطيع أن يلاحظ العلاقات بين الأشياء بعضها وبعض . أما الملاحظة فمعدومة فى الحيوان ، اللهم إلا فى الحيوانات العليا فإنها تظهر عليها بعض علامات الملاحظة .

(٣) إنه أكثر قدرة على ضبط ميوله ، ولذا كان أكثر انتفاعا بوقته ، وأغزر نشاطا وحبا للملاحظة والتفكير .

(٤) إنه يستطيع أن يفكر فى أشياء بعيدة عنـه ، ويتذكر أمورا رآها من قبل ، ويجمع حقائق لاحظها فى أوقات مختلفة ، ويفكر فى مسائل لا علاقة له بها الآن ، ويرسم الخطط لتنفيذ العمل الذى يريده . وكل هـذه طبعا غير موجودة فى الحيوان .

المراجع بالإنجليزية :

(1) The Herbartian Psychology, by John Adams, ch. VI.
(2) Psychology, by R. S. Woodworth, pp. 317 - 320, 333, 337, 367 - 375.
(3) Teacher's Handbook of Psychology, by Suily. pp. 144 - 150
(4) How We Think, by John Dewey, pp. 188 - 97.
(5) Fundamentals of Psychology, by Dumville p. 75.
(6) Psychology for Teachers, by Lloyd Morgan, p. 134.
(7) The Psychology of Education, by Fraser, p. 99.

الفَصْلُ السَّابِعُ

الربط والترابط وتداعى المعانى

الربط:(١)

إن الترابط هو النتيجة المباشرة للربط ، فالمتعلم أو المدرس يربط الحقائق بعضها ببعض ، فيحصل بينها ترابط ، كما أن خلط العناصر ينشأ عنه اتحادها وتفاعلها ، فالربط عمل إيجابى يقوم به المدرس أو المتعلم فى أثناء اكتساب المعلومات الجديدة ، والترابط نتيجة له .

ولكى يقوم المدرس بعملية الربط على الوجه الأكمل يجب عليه : —

أولا — أن يدرس الطفل دراسة وافية ، لكى يعرف محتويات عقله ، ومقدرته على الإدراك . وهذا ضرورى ؛ لأن الربط معناه وصل الجديد بالقديم فلا بد من معرفة هذا ولو على وجه الإجمال؛ كى يمكن وصل الجديد به .

ويمكن أن نقول بعبارة أخرى إنه من الواجب على المدرس أن يتنزل إلى مستوى التلاميذ ، فإن ذلك أسهل من أنهم يرتفعون إلى مستواه . ولا ينتظر منهم أن تكون أفكارهم مرتبة ، وتفكيرهم منطقيا ، أو أنهم يحتفظون

---

(1) Correlation

بالحقائق التى نعدها مهمة ويهملون غيرها ، فإنه سيجد — بالعكس — أن معلوماتهم مهوشة ، قليلة القيمة ، ينقصها الترتيب والتهذيب . فليجعل هذه مبدأه ، والأساس الذى يبنى عليه تعليمهم ، فيوضح الغامض ويجمع شتات المتفرق ، ويؤلف بين المختلف منها ، حتى إذا ما هذبها ونظمها انتقل منها إلى غيرها .

ثانيا — أن يوقظ النائم من ميولهم ورغباتهم ، ويبحث عن الخفى من معلوماتهم ، فإنها كثيراً ما تكون كامنة فى قرارة أنفسهم ، فما عليه إلا أن يبحث عن المنبه الذى يثيرها من مكانها ، ويوقظها من رقدتها ، فهى كالجنود بعضها مسلح مستعد للهجوم ، وبعضها الآخر احتياطى ، ينتظر صدور الأمر بالتحفز للوثوب ، فإذا لم يجد المدرس فى المعلومات المستعدة المدد الكافى فلا ييأس ، بل عليه أن يلجأ إلى الاحتياطية ، عله يجد فيها ما يسد حاجته .

ثالثا — أن يتخذ الإعادة فى أول الدرس وآخره وسيلة للربط ، وذلك ليتصل الدرس بما قبله ، وتترابط نقطه الجديدة . وإلى هذه القاعدة ترجع مرتبتان من مراتب هربارت هما : المقدمة ، والإعادة أو التطبيق .

رابعا — أن يربط كل نقطة جديدة بنظيرها من المعلومات القديمة . وهذا هو الغرض الأساسى من مرتبة الربط والموازنة . وفى ذلك يقول الأستاذ جيمز : « إن القاعدة العظمى فى التدريس أن تربط كل نقطة جديدة بما سبقها . »

خامسا — أن يزود التلاميذ بأكبر عدد ممكن من الكتل الربطية المختلفة ؛ لأن هذه تساعدهم على ملاحظة الجديد وفهمه . ولكى يكون التعليم كاملا يجب أن تشمل هذه الكتلة نواحى التربية الثلاث : الجسمية ، والعقلية ،

والخلقية . ويدخل فى الخلقية الوجدانية .

وربما كان أهم أغراض التربية المدرسية — كما يقول هربارت — تزويد التلاميذ بهذه الكتل الربطية ؛ ذلك لأن المدرسة هى المكان الوحيد الذى أقيم لهذا الغرض ، ولأن حياة التلاميذ المستقبلة متوقفة على بناء هذه الكتل ، بل إن حياتهم المدرسية لا تسهل إلا بها ، وتقدمهم العلمى لا يتم بدونها .

سادسا — أن يتئد فى سيره ، ويجعل مبدأه الصبر ، ويعطى التلاميذ الفرص الكافية لمضغ الجديد وهضمه ، وإساغته ، ولا يرهقهم بالواجبات المنزلية ، فكما أن الطعام لا يهضم ، ولا يستفيد منه الجسم إلا إذا كان على قدر الحاجة ، كذلك لا تهضم المعلومات الجديدة إلا إذا كانت بقدر ما يتحمل عقل المتعلم . وكما أن إدخال الطعام على الطعام مضر ، كذلك لا يفيد بل قد يضر تلقى معلومات جديدة ، قبل أن تهضم القديمة ، وتصير من عناصر خلايا المخ وأنسجته ؛ أى قبل أن يتأكد من فهمها وحفظها حفظا تاما .

فنجاح المدرس لا يقاس بكمية المعلومات التى درسها ، ولكن بقدر مافهم التلاميذ من درسه ، وبمقدار الجهد الذى بذلوه فى سبيل فهمه .

سابعا — ألا يكتفى بربط موضوعات المادة الواحدة بعضها ببعض ، بل يحاول أن يوجد رابطة وثيقة وصلة متينة بين المواد المختلفة . وهذا مايقصد من تجميع المواد ، وما يرمى إليه القائلون بطريقة المشروعات فى التربية .

وربما يكون من أظهر خصائص التربية فى الوقت الحاضر السعى فى جعل المعلومات التى يتلقاها التلاميذ فى مدارسهم حية متصلة بحياتهم وتجاربهم العملية ، حتى لا تكون حياتهم المدرسية فى واد وحياتهم الخارجية فى آخر .

ومن حيث إن تجارب الحياة متصلة ، وإن حقائق الكون مترابطة ، وإن الحياة وحدة متماسكة الأطراف ، فمن الواجب أن تكون نتائج التعليم كلا مرتبط الأجزاء ، فلا يشعر التلميذ بوجود مواد منعزلة ، بل يدرك أن هناك حياة واحدة ، وعالما واحدا ، وتجارب منظمة ، متعددة النواحى .

بذلك وحده يكون للتعليم قيمته العظمى، ومنزلته العليا، وبذلك وحده يؤدى الربط والرابطون أكبر خدمة للعلم والمتعلمين .

الترابط (١)

إن الربط كما ترى من الأعمال الهامة التى يقوم بها المدرس الماهر ، ويستخدمها لوصل الجديد من المعلومات بقديمها ، وتوضيح نقط الدرس الجديدة، وتوثيق عرا التآلف بينها ؛ فهو كما تعلم خطوة من خطوات هربارت المعروفة.

لم يكن هربارت وأتباعه عابثين حينما قالوا بوجوب مراعاة هذه القاعدة الأساسية فى التدريس ؛ بل إنهم يستندون فى ذلك إلى أساس نفسى ، وقاعدة سيكولوجية ثابتة ، تلك هى قاعدة الترابط . فلنا فى فوائد هذه القاعدة وآثارها الظاهرة فى التربية ما يبرر معرفة طبيعتها وآثارها والأساس الذى تبنى عليه .

يقول اشْتا ينْتهال (٢) « إن الترابط هو اتحاد مجموعتين عقليتين اتحادا ينشأ عنه المعرفة . »

ويقول اسْتَاوْت (٣) : « إنه عملية بها ترحب مجموعة عقلية بعنصر جديد ، أو تلاقى حقيقة جديدة محددة لها أو موضحة لمعناها . »

---

(1) Apperception. (2) Steinthal. (3) Stout.

ويقول لاَنْج (١) : « إنه عمل نفسى به تتصل الإدراكات الحسية الجزئية والمعانى ومجموعات المعانى بحياتنا الفكرية ، والوجدانية، وتندمج فيها ، فتعلو منزلتها فى الوضوح والنشاط والأهمية . »

ويقول هيوَرْد (٢) : « إنه وسيلة بها تؤول حقيقة أو تجربة جديدة بمساعدة معلوماتنا القديمة . »

ويقول جيمز (٣) : « ما الترابط إلا إدخال شىء فى العقل . »

من هذه التعريفات ترى أن عملية الترابط تشبه عملية التفاعل الكيماوى ، الذى يترتب عليه اتحاد عناصر بأخرى، اتحادا ينشأ عنه مركب كيماوى جديد . فالمعلومات قديمها وجديدها تشبه العناصر ، ونتيجة اتحادها تشبه نتيجة التركيب ، غير أن الكيماوى يعرف العناصر التى أمامه ، ويرى المركب الذى ينشأ عن اتحادها . أما عناصر الترابط ، ونتيجته فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل معرفتها . لأن المعلومات القديمة ، أى محتويات العقل التى هى أحد العناصر ليست معلومة بالضبط؛ إذ هى تختلف باختلاف الأشخاص، بل باختلاف الميول والأحوال العقلية بالنسبة للشخص الواحد .

وهذا مشاهد ؛ فالأشخاص يختلفون فى تأويل ما يشاهدون ، متأثرين فى ذلك بمعلوماتهم وتجاربهم الماضية . والشخص الواحد يفهم من عبارة فى وقت الغضب مثلا ما لا يفهمه منها فى وقت آخر . وفى هذا يقول الأستاذ جون (٤) آدمز « من حيث إن الترابط أن تتأثر الفكرة الجديدة بجميع الأفكار التى فى العقل، ومن حيث إن عدد الأفكار وترتيبها لا يكون على نظام واحد تماما فى عقلين مختلفين

---

(1) K. Lange. (2) Hayward. (3) W. James.
(5) J. Adams.

فلا يمكن بحال من الأحوال أن يفهم شخصان من الشيء الواحد معنيين متحدين من جميع الوجوه. ولو أن نظرية هربارت في الترابط لم تبين لنا إلا هذه الحقيقة لكفى ذلك مبررًا لوجودها.» يرى الفلكي الكسوف فلا يضطرب منه؛ لأنه يعرف أن الشمس مخلوق، خاضع لقوانين طبيعية ترتب عليها الكسوف. ويرى الجاهل أو المتوحش الحادثة نفسها فيهلع قلبه، ويضطرب فؤاده، وينسب هذا الحادث إلى بعض الشياطين الذين يحاولون التعدي على الشمس، وتهديدها بسلبها ضوءها، فالفكرة في هاتين الحالتين واحدة، ولكن العناصر المؤولة لها ليست متحدة، ولذا اختلف التأويل.

وإذا كان الناس يختلفون في تأويل الحوادث المشاهدة باختلاف وجهة نظرهم إليها، فما بالك بالكلمات التي هي رموز للمعاني؟ إن كثيرًا من الكتاب والشعراء، والمؤلفين، والخطباء، والمتحادثين يستعملون كلمات وعبارات جوفاء، لا تؤدي معاني ظاهرة محدودة بالنسبة لهم أنفسهم، فما الذي تنتظر أن يحصل إذا قرأها القارئ، أو سمعها السامع؟ لا شك أن مثل هذه الكلمات والعبارات، إن حملت معاني إلى نفوس القارئين والسامعين، فإنما تكون معاني مشوهة، ناقصة، قليلة القيمة؛ وليس معنى ذلك إلا أنها لم تتصل بنفوسهم، ولم تطمئن إلى محتويات عقولهم. وإذا كانت غامضة في نظر مستعمليها فإنها تكون بالنسبة لسامعيها أشد غموضا. وإننا لنستدل بغموض الألفاظ والتراكيب على غموض الأفكار الناشئة هي عنها، وعلى اضطراب عقليات مستعمليها.

فيجدر بنا أن نأخذ على كثيرين من المؤلفين عدم عنايتهم بتوضيح الألفاظ الاصطلاحية التي يستعملونها، وعلى الخطباء عدم اهتمامهم باختيار الألفاظ

وانتقاء التراكيب ، التى من شأنها أن تنقل المعانى إلى أذهان السامعين بوضوح وجلاء .

ولئن كنا نلوم هؤلاء على عدم عنايتهم باختيار ألفاظهم وتركيباتهم ، إن لومنا للمدرسين أكثر وأشد ؛ فإن كثيرا منهم يخاطبون صغار المتعلمين والأطفال بعبارات ملتوية معقدة ، وألفاظ غامضة قلما تفهم . فليعلم هؤلاء وأولئك أن الفكر الصحيح ، والفهم الواضح ، يتوقفان تمام التوقف على استعمال الألفاظ المحدودة المعنى ، والتراكيب السهلة السلسة ، لا بالنسبة لمن يستعملها فقط ، ولكن بالنسبة لمن يقرؤها أو يسمعها .

آثار الترابط :

(١) ليست آثار الترابط مقصورة على اتصال المعلومات القديمة والجديدة بعضها ببعض ، بل إن كلا منهما يؤثر فى الآخر ؛ فالقديم يوضح معنى الجديد ، وهذا يحدد معنى ذاك ؛ فالعالم المجرب يستعين بمعلوماته القديمة على اكتساب أخرى جديدة . وكثيرا ماتقضى الجديدة على القديمة ، أوعلى الأقل تحدد معناها . مثال الأول : التجارب التى برهنت على خطأ القول بدوران الشمس حول الأرض . وإنك لتجد أمثلة متعددة للثانى فى تجارب الطفل ؛ فإنه يسمى كل رجل يراه « بابا » ، ولكنه بالتجارب يقصر ذلك على والده . والطفل الذى ينشأ مع الأحباش يتصور أن الناس جميعا سود الوجوه ، ولكنه إذا سافر ورأى غير الأحباش علم أن من الناس البيض ، والشقر ، والسمر ، فيدرك أن اللون من الأعراض التى لا علاقة لها بماهية الإنسان .

(٢) وإن أظهر آثار الترابط الإدراك أو الفهم الواضح ؛ فإننا نفهم الشىء تماما إذا أمكننا أن نربطه بنظائر له ، أو ندخله تحت قاعدة عامة عرفناها من قبل .

وإن أهمية الفهم فى الترابط لتظهر لك بمراجعة التعريفات المذكورة فى أول هذا الفصل ، إذ أن مالا يمكن ربطه لا يمكن فهمه تماما ، بل يقف المرء أمامه موقف الحيران ، فإما أن يهجره ، وإما أن يفهمه فهما ناقصا يزول أثره بسرعة .

(٣) وقد ذكرنا لك فى باب الشوق أن ترابط المعانى ، واتصال بعضها ببعض ، يحدث شوقا فى نفوس التلاميذ ؛ فإن المعلومات القديمة حية ، ثابتة فى نفس التلميذ ، تكوّن عنصرا من عناصر عقله ، فإذا شعرت بأن هناك حقائق جديدة ، تمت إليها بقرابة تريد الدخول عليها ، والاتصال بها ، تأهبت للترحيب بها ، وإنزالها المنزلة اللائقة بها .

(٤) ولا يخفى أن الترابط — لا محالة — يؤدى إلى إيجاد وحدة من المعلومات ، منظمة مرتبطة العناصر ، لا يشذ عنها شاذ ، ولا ينفر منها نافر.

(٥) ثم إن وحدة المعلومات وشدة ارتباطها تؤدى إلى شعور وجدانى خاص ، من شأنه أن يجعل الإنسان يحس بقوة معنوية تشجعه على السير فى طريقه ، أو البحث عن حقائق أخرى ، يكون من السهل فهمها . ويكون مثله فى ذلك مثل الفاتح الذى يكون النصر حليفه ؛ فإنه يفتتح البلدان ، ويتخذ من أهلها جنودا يستعين بهم على فتح بلدان أخرى .

(٦) وإذا ارتبطت المعلومات واشتدت الصلة بينها صار من السهل تذكرها

كما تقدم ، وذلك تبعا لقوانين تداعى المعانى التى سنذكرها لك .

(٧) على أن المعلومات المترابطة تساعد الإنسان على الملاحظة الدقيقة الصحيحة ؛ فالعالم بالنبات يرى فيها مالا يرى غيره ؛ لأن معلوماته عنها أغزر ، وأشد اتصالا بها من معلومات ذلك الغير .

(٨) وفوق ذلك كله ترى أن المعلومات المترابطة المنظمة ، الداخلة تحت قواعد وقوانين عامة ثابتة ، من عوامل تكوين الشخصية ، التى يجعلها هربارت من أهم أغراض التربية .

شروط الترابط الجيد :

إن هذه الفوائد الجليلة — التى سردناها عليك — لا يمكن أن تتحقق إلا بشروط خاصة ، نذكر لك منها :—

(١) وجود المعلومات القديمة ، التى تساعد على فهم الجديدة وبعبارة أخرى نقول : إن الجديد لا يمكن أن يفهم إلا إذا كانت هناك « كتل ربطية ، أو إدراكية » ترحب به ، وتحله المحل اللائق به . وما الصعوبة أو الغرابة التى يجدها المتعلمون فى فهم المعلومات الجديدة إلا ناشئة عن عدم وجود نظائر لها كافية واضحة فى عقولهم .

ولذا يقول هربارت بوجوب بناء عدد كبير من الكتل الإدراكية ؛ فكلما كثرت هذه ، ومتنت الصلة بين أجزائها ، وبين بعضها وبعض ، اتسعت مدارك الإنسان ، وسهل عليه فهم حقائق جديدة مختلفة النواحى .

(٢) الانتباه إلى المعلومات الجديدة . ولأهمية الانتباه فى الربط لا يرى

بعض العلماء بينهما فرقا . وإن لاَيبْنِتز (١) (١٦٤٦ — ١٦٨٧) — الواضع للكلمة التى معناها الترابط (٢) — لم يفرق بينه وبين الانتباه . ولكن معظم العلماء على أن الانتباه عنصر أساسى ضرورى للترابط . والحق أننا لا نتصور إدراكا بدون انتباه ، إذ أن هذا شرط أساسى فى مجرد الإدراك . فما بالك بالترابط ، الذى هو أمر زائد على الإدراك ؟

(٣) توفر شروط الانتباه ، وعدم وجود مانع من موانعه السابقة التى ذكرناها فى باب الانتباه ؛ فلا بد من وجود رابطة وجدانية متينة بين التلاميذ والمادة والمدرس، وأن يكون التلاميذ بحالة جسمية عقلية خلقية تؤهلهم للانتباه.

تداعى المعانى

نقصد بتداعى المعانى : توارد الفكر ، وتتابعها فى الشعور واحدة تلو الأخرى . وهذا راجع لطبيعة الشعور ؛ فإنه لا يخلو من الأفكار حتى فى أدنى درجاته ، وأشد حالاته خمودا . ومن هذه الأفكار ما يحتل بؤرة الشعور ، ومنها ما يحتل الحاشية . وهذه وتلك لا تستمر على حال ؛ فما فى الحاشية قد ينتقل إلى البؤرة ، وبالعكس . وقد تأتى فكرة جديدة يتبعها جيش جرار من الأفكار ، فتحتل الشعور بؤرته وحاشيته ، فتضطر الأفكار الأولى إلى الجلاء وهكذا .

ومن هنا ترى أنه ليس من الضرورى أن تكون هناك رابطة بين مجموعات الأفكار المتداعية ؛ فكثيرا ما تكون الفكرة الجديدة أجنبية ،

---

(1) Leibniz, (2) Apperception.

ليس بينها وبين الفكرة القديمة رابطة ظاهرة . وذلك يرجع إلى تعدد المنبهات الخارجية واختلافها

ولتوضيح ذلك نضرب لك الأمثلة الآتية : —

(١) تتناول طعام العشاء ، ثم تجلس للراحة ، فتسبح فى عالم الخيال ، فتمر بخاطرك أفكار مرتبطة بما قمت به من الأعمال طيلة يومك ، فيخطر ببالك أنك كنت مع صديق من أصدقائك ، وقد دارت بينكما مناقشة حادة حول معنى كلمة أو عبارة ، فتذكر المادة التى تنتمى إليها تلك الكلمة ، وحينئذ تفكر فى مدرس المادة ، فيمر بخاطرك مدرس آخر ومادة أخرى ، فتفكر فى مواد الدراسة على العموم وكثرتها ، ثم فى قرب الامتحان ، فتنهض من مكانك ، وتأخذ فى الاستذكار .

فهذه سلسلة من الأفكار مكونة من : صديق — مناقشة — كلمة — مادة — مدرس — مواد — امتحان . فأولها صديق ، وآخرها امتحان .

(٢) تجلس إلى مكتبك وتأخذ فى حل تمرين هندسى ، فتأتى إليك الأفكار ، وتتذكر النظريات المختلفة التى لها علاقة بالتمرين ، الواحدة بعد الأخرى عند الحاجة ، وتستمر فى عملك حتى تحقق غرضك وهو حل التمرين . فهذه سلسلة من الأفكار أولها المفروض وآخرها المطلوب .

(٣) تشرع فى عمل من أعمالك الخاصة ، فيأتى أحد أصدقائك ، فتضطر لقطع سلسلة أفكارك المتعلقة بعملك ، وتلاقى صديقك ، وترحب به ، فيخبرك بخبر من الأخبار السارة أو المؤلمة ، فتثير فى نفسك أفكارا مرتبطة بموضوع الخبر ، فتجرك هذه إلى سؤال صديقك بعض الأسئلة ، ثم يعود هو فيجيبك

عن هذه الأسئلة ، أو يسألك غيرها ، وهكذا ، حتى ينتهى الوقت فتودعه ويودعك، ثم تعود إلى عملك .

(٤) تجلس لاستذكار دروسك ، فتأخذ بيدك كتابا من الكتب ، وتستمر فى القراءة فيه ، فتحين منك التفاتة وقت القراءة ، فترى كتابا آخر ، فتتذكر أنه من الواجب عليك الاطلاع على موضوع فيه ، فتنتقل من الموضوع الأول إلى الموضوع الثانى ، وقد ترجع إلى الأول مرة أخرى .

(٥) تذهب إلى بيتك لتناول طعام الغداء ، بعد أن شاهدت حادثة محزنة أثرت فى نفسك تأثيرا شديدا ، فتظل تلك الحادثة وظروفها تتوارد على شعورك ، مهما حاولت إبعادها عنك بالتكلم فى موضوعات أخرى .

فمن المثال الأول تفهم معنى تداعى المعانى المطلق ؛ وذلك حيث لا يكون التفكير لغرض خاص ؛ أو حينما يترك المرء خياله يذهب به أنى شاء .

وفى المثال الثانى ترى أن تداعى المعانى مقيد ؛ أى أن الأفكار المتداعية توارد على حسب الميل الخاص ، وعند الحاجة إليها . وتواردها كان لغرض هو التوصل إلى حل التمرين.

ومن هذا النوع استحضار المعلومات التى حفظت فيما سبق على حسب ترتيب حفظها .

ومن علامات تداعى المعانى المطلق ألا توجد علاقة بين الفكرتين الأولى والأخيرة من سلسلة الأفكار التى توارت على الشعور ؛ فليست هناك علاقة ظاهرة بين صديقك والامتحان . أما فى المقيد فإنك تجد هذه الرابطة ؛ كما هى الحال فى التمرين الهندسى ، فإن أولى الفكر هى المفروض ، وأخيرتها هى المطلوب ، ولا شك أن هناك علاقة بينهما .

أما فى الأمثلة الباقية فترى تداعى المعانى المضطرب . ويرجع الاضطراب إلى تدخل معنى أو منبه أجنبى ، شخصا كان كما فى المثال الثالث ، أو شيئا كما فى الرابع ، أو فكرة ملحة ، كما فى الخامس .

لماذا تتداعى المعانى ؟

من الممكن تفسير تداعى المعانى المقيد بأنه من مظاهر الإرادة ، أو بأنه نوع من التذكر ؛ إذ أن العنصر الأساسى فيه كما رأيت تذكر الحقائق والتجارب الماضية ، التى لها علاقة بمتعلق الشعور فى الوقت الحاضر ؛ فأنت إذ تحاول الإجابة عن سؤال هندسى ترجع إلى الماضى ، وتتذكر مما درست من القواعد ما له علاقة بهذا السؤال ؛ أى أن شعورك يختار من بين معلوماتك الهندسية كل ما تظن أنه يوصلك إلى غرضك ، ويهمل ما عدا ذلك . أما فى تداعى المعانى المطلق فليست الإرادة ظاهرة ، وليس للتفكير أثر بين ؛ فأنت لم ترد أن تفكر فى المناقشة بعد أن فكرت فى صديقك، ولكن فكرة المناقشة مرت بخاطرك لما ذكرت الصديق ، ولما ذكرت المواد المختلفة سرت إليك فكرة الامتحان ، بدون أن تريد ذلك .

فإذا لم يكن من الممكن إرجاع تداعى المعانى المطلق إلى الاختيار الإرادى فإلى أى شىء نرجعه ؟ نريد أن نعرف لماذا تذكرك حادثة بأخرى ، ورجل بآخر ، وفكرة بغيرها ، ووجه الشخص باسمه ؟ ونريد أن نعرف أيضا لماذا يختلف الناس فى هذا الباب ؟ فإذا سمع عدد منهم كلمة فرس مثلا فإن شخصا يذكر — على أثر ذلك — سباق الخيل ، وآخر يذكر الحرب ، وثالثا يذكر

سوق الماشية ، ورابعا يمر بخاطره ركوب الخيل ، وخامسا يفكر فى السرج ، وسادسا يفكر فى السائس ، وهكذا . وإذا طلبت من أشخاص متعددين أن يدون كل منهم سلسلة المعانى التى تتداعى فى عقولهم ، فإنك ترى سلاسل مختلفة اختلافا كبيرا ؛ فقد تكون سلسلة منها مكونة من : فرس — سباق الخيل — هليو بوليس — صديق — يوم الخميس — صديق آخر — قنصلية — لندن — جامعة لندن — الجامعة المصرية . وقد تكون سلسلة أخرى مكونة من : فرس — الحرب — سنة ١٩١٤ — ١٩١٨ — هدنة — ثورة — استقلال — دستور — برلمان — مفاوضات — استقالة الوزارة — تشكيل وزارة أخرى — وهكذا . فى حين أن سلسلة ثالثة قد تتكون من فرس — سوق الماشية — بقر — لبن — حرث ، زرع — قطن — أزمة — فقر — ضرائب — اقتصاد وهكذا .

فهل تداعى المعانى بهذه الطريقة المطلقة خاضع لقوانين نفسية ، مثل غيره من الأعمال العقلية ؟ أم هو من الأمور الغامضة التى لا يمكن تعليلها ، ولا تفسيرها تفسيرا فلسفيا معقولا ؟

إن هذه الظاهرة العقلية قد شغلت الباحثين من علماء النفس من عهد شيخهم الأكبر أرسطو طاليس (٣٧٤ ـ ٣٢٢ ق . م) الذى عرض لهذه النظرية فى رسالته التى كتبها فى الذكر والتذكر ، وذكر ثلاثة أسباب لتداعى المعانى هى التشابه ، والتقابل ، والاقتران .

وقد توسع الأقدمون من شراح فلسفة أرسطو فى هذه النظرية ، وعلق عليها رجال الفلسفة المدرسية فى القرون الوسطى ، كما أن رجال الفلسفة الحديثة

قد بحثوها. ويقال إن (جَنْ لُك) الإنجليزى (١٦٣٢—١٧٠٤م) هو الذى سمى هذه الظاهرة باسمها المعروف (١). ويعد باركلى الإيرلندى (١٦٨٥—١٧٥٣م) أول من توسع فى معنى هذه العبارة، وجعلها تشمل الترابط، وتداعى المعانى معا: وإن هارتلى الطبيب الفيلسوف الإنجليزى (١٧٠٥—١٧٥٧م) هو أول من وفى الموضوع حقه، بل إنه هو المؤسس لمذهب فى علم النفس يسمى مذهب تداعى المعانى أو مذهب الترابط. (٢)

وفى العصر الحاضر نسمع كثيرا عن العقل الباطن، أو اللاشعور، وعن طرق دراسته، وتعرف محتوياته، التى منها التحليل النفسى بطريق تداعى المعانى المطلق. (٣)

فظاهرة تداعى المعانى كما ترى ظاهرة قيمة، جديرة بالعناية والبحث؛ فقد لاحظها القدماء، والمحدثون، وعنوا بها وبحثوا فى أسبابها. وإليك خلاصة ما قيل.

طبيعة تداعى المعانى:

يراد بذلك بحث تداعى المعانى من الوجهة الطبيعية المادية أو الفسيولوجية. ومعناه من هذه الوجهة اتصال مراكز وعقد عصبية بعضها ببعض اتصالا وثيقا بالتعود، لدرجة أنه إذا تأثر مركز منها تأثرت له المراكز الباقية.

---

(1) Association of Ideas. (2) Associationism.
(3) Free Association.

ولبيان ذلك نفرض أن ا ، ب ، ج ، د معان مرت بخاطرك وأثارت مراكز عصبية من مجموعك العصبى، ثم حدث بعد ذلك أن مرت هذه المعانى بخاطرك مرارا كافية لتوثيق الرابطة بين تلك المراكز العصبية . فالذى يحصل أنك إذا فكرت فى أحد هذه المعانى فإن المعانى الباقية تمر بخاطرك تباعا ؛ لأن المعنى الأول يثير المركز العصبى المتعلق به ، وهذا يثير المراكز الأخرى بوساطة التيارات العصبية التى يرسلها إليها بطريق الخيوط العصبية الربطية .

وإن الترابط يكون ضعيفا فى حالة الطفل ، ولكنه ينمو بكثرة التجارب ونمو المجموع العصبى ، وتداخل الخلايا والمراكز والعقد العصبية المختلفة فى عمليات الترابط المختلفة ؛ إذ المجموع العصبى مستعد للقيام بعدد عظيم منها ، لكثرة الخلايا العصبية المخية التى تقدر بنحو تسعة بلايين ومائتى مليون خلية. ولكثرة عدد الترابطات يتنوع تداعى المعانى ، وتختلف طرقه باختلاف الأشخاص ، بل فى الشخص الواحد فى أوقات مختلفة كما سترى .

قوانين تداعى المعانى :

(١) ترى شخصا فيذكرك بصديق لك ، لما بينهما من مشابهة فى الاسم أو اللهجة ، أو الزى، أو ملامح الوجه . وترى كرسيا فتذكر آخر ؛ لأن هذا يشبه ذلك . وتسمع نغمة موسيقية، أو تشم رائحة ذكية، أو تذوق طعما لذيذا، أو تلمس شيئا ، فتذكرك هذه الأشياء بأخرى شاهدتها من قبل ، وتتعلم قاعدة فتذكرك بأخرى شبيهة بها تعلمتها فيما سبق .

(٢) ترى الأسود فتذكر الأبيض ، وتحس بالبرد فتذكر الحرارة ، وترى رجلا طويلا فتذكر آخر قصيرا ، وترى مكانا فسيحا فتذكر آخر ضيقا ، ويسىء إليك شخص فتذكر حسن معاملة غيره ، ويخونك أحد أصدقائك فتذكر أمانة آخر ، وتجرب الشدة فتذكر أيام الرخاء ، وترى البائس فتذكر الغنى .

(٣) تقابل شخصين فى وقت واحد فإذا رأيت أو ذكرت أحدهما تذكرت الآخر ، وتحفظ قاعدتين معا فتذكرهما معا ، وتحدث حادثتان إحداهما تلو الأخرى فكلما ذكرت واحدة تذكرت الأخرى وهكذا .

(٤) ترى شيئا فى مكان ثم ترى أشياء أخرى فيه ، فإذا تذكرت أحدها تذكرت الأخرى . وتتتابع الحوادث فى أوقات مختلفة ولكن فى مكان واحد ، فإذا ذكرت إحداها مرت الأخرى بخاطرك وهكذا .

فهذه أربع مجموعات من الأمثلة يرجع كل منها إلى قانون من قوانين تداعى المعانى . فأمثلة الأولى ترجع إلى قانون التشابه الذى يقول إن الشىء يذكرنا بما يشبهه . وأمثلة الثانية تمت إلى قانون التقابل أو التضاد ؛ وهو أن الشىء يذكرنا بضده . وأمثلة الثالثة ترجع إلى قانون الاقتران الزمنى ؛ ويقصد منه أن أحد الأشياء التى تحصل أو تشاهد أو تحفظ فى وقت واحد أو فى فترات متتالية يذكرنا بالأخرى . وأمثلة الرابعة ترجع إلى قانون الاقترن المكانى ومعناه أن أحد الأشياء التى تحصل فى مكان واحد أو أمكنة متقاربة يذكرنا بالأخرى .

إرجاع هذه القوانين إلى قانون واحد : —

هذه هى قوانين تداعى المعانى الأربعة التى وضعها (أرسطو طاليس) ، أول من كتب فى علم النفس ، ثم تناولها العلماء من بعده . وفى القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر حاول علماء النفس محاولة جدية أن يرجعوا هذه القوانين إلى قانون واحد وقد كانت مساعيهم مكللة بالنجاح .

توحيد قانون الاقتران الزمنى والمكانى : —

فأول خطوة خطوها فى هذا السبيل هى رد قانونى الاقتران الزمنى والمكانى إلى قانونٍ واحد هو : قانون الاقتران التجريبى ؛ لأنه من الظاهر أن مجرد اقتران شيئين اقترانا خارجيا أى زمنيا أو مكانيا لا يمكن أن يحدث بينهما رابطة داخلية عقلية إلا إذا جربهما الإنسان واتصلا بعقله معا . فالمهم فى ترابط الشيئين اللذين حدثا فى وقتين أو مكانين متقاربين أنهما اتصلا بعقلية الإنسان ، ودخلا فى تجاربه معا ، أو على الأقل تلا أحدهما الآخر ، وإلا لما حصل بينهما ترابط مطلقا .

رد قانون التقابل إلى قانون التشابه : —

ثم بعد أن نجح العلماء فى توحيد القانونين الثالث والرابع حاولوا رد الثانى إلى الأول ؛ أى قانون التقابل إلى قانون التشابه ؛ لأن الشيئين المتقابلين لا بد أن يتشابها فى عنصر أو عناصر ، أى لا بد من وجود صفة أو صفات مشتركة بينهما . ومعنى ذلك أن المتقابلين فى ناحية لا بد أن يتشابها فى ناحية أخرى ؛ فالأبيض والأسود يشتركان فى أن كلا لون . وكل من الحرارة والبرودة من صفات الهواء الجوى أو الماء مثلا . والطويل والقصير يشتركان

فى أن كلا وصف للقامة . والفسيح والضيق من صفات المكان .

فالمتقابلان لا بد أن يلتقيا بأى حال من الأحوال . أما مالا يلتقيان مطلقا فليس بينهما تقابل ، ولا يمكن أن يؤدى التفكير فى أحدهما إلى تذكر الآخر . فأنت لا تفكر فى الأبيض ثم الطويل مثلا باعتبارهما متقابلين ، ولا فى البارد ثم القصير ، ولا فى الشمال ثم الدائرة ، ولا فى الجنوب ثم السيارة من جهة التقابل .

فالأشياء التى بينها تقابل لا بد أن يكون بينها تشابه . وإذن يمكن إدخال قانون التقابل تحت قانون التشابه ، واختصار قوانين تداعى المعانى بجعلها اثنين هما : قانون التشابه وقانون الاقتران .

رد قانون التشابه إلى قانون الاقتران : —

ثم خطا العلماء بعد ذلك الخطوة الأخيرة فى سبيل اختصار هذه القوانين ، فأرجعوا قانون التشابه إلى قانون الاقتران ؛ وذلك بأن قالوا إن التشابه معناه : وجود صفات مشتركة بين المتشابهين ، وأخرى مختلفة فى كل منهما . لكن المشتركة منها مقرونة بالمختلفة ، فوجود المشتركة فى الذهن يدعو – لا محالة – لوجود المختلفة تبعا لقانون الاقتران .

ولبيان ذلك نفرض أن أحد الشيئين المتشابهين مركب من عناصر نرمز إليها بالحروف ا ، ب ، ج ، د ، وأن الثانى مركب من عناصر هى ا ، ب ، ه ، و . فإذا شاهدت الأول ذكرك العنصران المشتركان ا ، ب بهما فى الثانى. ولكن لكونهما مقرونين بالعنصرين ه ، و ، ترى أنك – لا محالة – لا تتذكر بعض الأشياء المقرونة دون بعضها الآخر . فتذكر ا ، ب يرغمك على تذكر

الباقى من عناصر الثانى لتلازم هذه العناصر كلها .

فإذا رأيت شخصا غريبا فذكرك بصديق لك قريب الشبه به ؛ مع أنك لم ترهما معا فإنا نقول إن تذكرك لصديقك عند رؤية ذلك الغريب راجع لقانون الاقتران ؛ لأن العناصر المشتركة بين الشخصين حين مشاهدتها فى الغريب ذكرتك بمثلها فى الصديق ، ولكن حيث إنه من المستحيل أن تتذكر بعض صفات صديقك دون بعضها الآخر ، فمن الضرورى أن تتذكر صديقك باعتباره كلا لا يتجزأ تبعا لقانون الاقتران .

إلا أن الاقتران هنا ليس مباشرا ، ولكنه بوساطة الصفات المشتركة التى دعت إلى تذكر الصفات المختلفة أيضا .

ومعنى ذلك أن مشاهدة جزء من حادثة سابقة يذكرنا بها كلها . وهذا مفيد جدا لنا فى التفكير والتجارب ؛ إذ من النادر أن تكون تجاربنا اللاحقة مساوية للسابقة من جميع الوجوه . ولو نظرنا إلى كل جديد من تجاربنا نظرة كلية ، بقطع النظر عن أجزائه التى تشبه أجزاء أشياء أو تجارب أخرى شاهدناها من قبل لكان تفكيرا ناقصا محدودا مقصورا على الحاضر . ولكنا فى ذلك كالأطفال الذين لا ينتفعون بتجاربهم الماضية .

فمجرد حدوث حادثة مشابهة فى بعض أجزائها لحادثة سابقة يكفى لتذكر تلك الحادثة ، بل كثير غيرها ، مما يكون سلسلة بل سلاسل من المعانى ، لايعلم عددها ولا نهايتها إلا الله تعالى .

تصور مثلا عدة حوادث : الأولى مكونة من العناصر ا ، ب ، ج ، د ، والثانية من ج ، د ، ه ، و ، والثالثة من ه ، و ، ز ، ح ، والرابعة من ز ، ح ، ط ، ى .

والخامسة من ط ، ى ، ك ، ل ، والسادسة من ك ، ل ، م ، ن ، وهكذا — ألا ترى أن تذكر الأولى يدعو إلى تذكر الثانية ، وهذه إلى الثالثة ، وهكذا ، لوجود عناصر مشتركة بين كل والتى تليها . وكل هذا تبعا لقانون واحد هو قانون الاقتران .

فمن الممكن إذاً أن نقول إن تداعى الأمور يستلزم سبق اقترانها مباشرة أو بواسطة . ومن الواجب أن نلفت نظرك إلى ثلاثة أمور مهمة هى : —

أولا : أننا قلنا الأمور ولم نقل المعانى كما هى العادة ؛ لأن الأمور تشمل المعانى والحركات ؛ إذ أن الحركات تتداعى كما تتداعى المعانى . ولولا ذلك ما تكونت عادة من العادات . فالأعمال العادية ماهى إلا سلسلة من الحركات متوالية أو متداعية ، وصلت التجارب بين حلقاتها ، وأوجدت بينها رابطة متينة بحيث تؤدى كل حركة منها إلى التى تليها بدون تفكير . وذلك كما هو ظاهر فى حركات المشى والجرى والأكل والشرب وغيرها .

ومن الملاحظ أن الحركات التى تتداعى هى الحركات الناجحة المؤدية للغرض . أما الزائدة على الحاجة التى لا تساعد على النجاح فى العمل المطلوب فإنها تنسى وتهمل . لاحظ ذلك فى الطفل الذى يتعلم المشى ، فإنك تراه يخطئ تارة ، ويصيب أخرى فى الحركات التى يقوم بها . ولكنه لا يتعلم المشى تماما إلا بعد أن يترك الحركات الخاطئة ، ويحافظ على الناجحة . ولا يزال يكرر هذه حتى يتعودها ، ويؤديها بدون تفكير . وكذلك يقال فيمن يتعلم ركوب الدراجة أو قيادة السيارة أو القراءة أو الكتابة أو غيرها من الفنون أو الصناعات .

ثانيا — أنه ليس من الصحيح أن نقول إن كل الأمور المقترنة أو المتلازمة عند الحفظ أو التجربة تتداعى ؛ لأن التجارب قد دلت على أن الإنسان قد يحفظ أو يحاول أن يحفظ أشياء معاً مثل أزواج من الكلمات يحفظها زوجا زوجا ، فإذا حاول تذكرها فإنه قد يتذكر الكلمة الثانية من كل زوج عند ذكر الأولى . ولكنه يجد من الصعب عليه جدا أن يذكر الأزواج كلها أو بعضها مرتبة على حسب ترتيب الحفظ .

ومعنى ذلك أنه قد يحصل الاقتران فى التجربة ، ولا يترتب عليه تداعى المعانى .

ثالثا — أنه إذا اتفق اقتران مؤثرين أو أكثر بأثر واحد ، وتكرر هذا مراراً فإن وجود أحد هذه المؤثرات يكفى لحدوث الأثر . وذلك كما فى حالة العمل المنعكس الاقترانى ، الذى يمثل له عادة بالكلب الذى كان يقدم له الطعام عند دق ناقوس ، فيسيل لعابه عند دق الناقوس بدون تقديم الطعام له . ويقول بعض العلماء إن الخوف من الظلمة بدأ بالخوف من الأعداء ، أو اللصوص ، أو الحيوانات الضارية ، والحشرات المؤذية التى تأوى عادة إلى الأماكن المظلمة . ولملازمة هذه الأشياء للظلمة أصبح الإنسان يخاف من المكان المظلم ولو لم يكن فيه شىء كما سبق عند الكلام على الخوف والهرب .

قوانين ثانوية لتداعى المعانى :

علمنا مما تقدم أن قوانين تداعى المعانى ترجع إلى قانون واحد هو : قانون الاقتران . ومعناه أن أحد المقترنين يجذب الآخر إلى الشعور .

ولكن لنفرض أن معنى من المعانى له رابطة بمعان متعددة ؛ كما هى الحال غالبا . فماذا يحصل ؟ هل تذكر هذا المعنى يذكرنا بجميع المعانى التى له بها رابطة ؟ وإذا كان يذكرنا بواحد منها دون غيره فما هو المرجح ؟

أما الجواب عن السؤال الأول فظاهر ؛ لأنه من المستحيل أن نتذكر أشياء متعددة فى وقت واحد ، كما أنه ليس من الممكن أن نوجه انتباهنا إلى معان متعددة معاً . فأقصى ما يمكن هو أن نتذكر تلك المعانى المرتبطة بالمعنى الأول واحداً بعد الآخر .

أما الأسباب التى تدعو إلى تفضيل معنى على آخر فهى المسماة بقوانين تداعى المعانى الثانوية أو عوامل الترجيح . وتكاد تكون هى عينها القوانين التى تساعد على سرعة التذكر وهى : —

(١) قانون الأولية : ومعناه أن أول حادثة من نوعها يعظم أثرها فى النفس ، وتكون أقرب إلى المرور بالخاطر من غيرها ، فإذا حدث ما يذكرنا بها تذكرناها بسرعة . وهذا هو السبب فى أن كثيرا منا يتذكرون لأدنى سبب أول مدرسة ذهبوا إليها ، وأول ساعة اشتروها ، وأول دراجة ركبوها ، وأول حرب شهدوها ، وأول درس تلقوه فى علم أو فن .

(٢) قانون التكرار : — ومعناه أنه كلما تكررت مرات الربط بين شيئين أدى ذلك إلى سرعة تداعيهما . ولابد أن يكون ذلك التكرار مصحوبا بالانتباه والفهم ، وإلا قلت قيمته وذهب أثره فى تداعى المعانى .

(٣) قانون قرب العهد : ويقصد به أنه إذا كان أحد المعانى حديث عهد بتجاربنا فإنه يسبق غيره إلى الشعور .

(٤) قانون الوضوح أو الشدة : ومعناه أنه كلما اشتدت الرابطة ووضحت العلاقة بين شيئين سهل تداعيهما .

(٥) الحالة الوجدانية الخاصة . ومعنى ذلك أن الإنسان فى حالة الغضب من شخص تتوارد على ذهنه الأفكار المؤلمة والصفات القبيحة التى يراها فى ذلك الشخص . ولا يرى الغَضِبُ من الحياة إلا وجهها العابس، فيكون ساخطا بائسا متشائما . أما فى حالة الرضا والفرح فإن المعانى السارة تأتى . سراعا وترى الراضى السعيد يحسن الظن بالناس ، ويرى الناحية السارة من نواحى الحياة ، فيكون دائما قانعا ، متفائلا ، حسن الظن .

(٦) الحالة العقلية العامة والخاصة : فأفكار الناس التى تتوارد على أذهانهم تختلف باختلاف صناعاتهم وميولهم ، ونوع الحياة التى يحيونها . فأفكار المدرس تكون فى الغالب فى عالم التدريس ، وأفكار القاضى تكون أميل إلى عالم القضاء . وأفكار السياسى تكون فى عالم السياسة ، وهكذا . وهذا راجع إلى الحالة العقلية العامة التى تتأثر كثيرا بميول الشخص ومهنته فى الحياة .

وكذلك ترى أن أفكار الشخص الواحد فى وقت من الأوقات قد تختلف عنها فى وقت آخر . وذلك تبعا لحالته الوجدانية والعقلية الخاصة ، فتارة تتوارد عليه أفكار لها علاقة بالسياسة ، وآونة تراه يسبح فى عالم التجارة ، وحينا يفكر بعقلية الصانع ، وأحيانا ينغمس فى عالم اللذات ؛ فيفكر فى نعم الحياة المتعددة وما لها من منفعة أو مضرة . وهذا راجع إلى حالته العقلية الخاصة التى تتأثر بالمثيرات الخارجية المباشرة الوقتية .

(٧) نتيجة الترابط : فإن النفس البشرية تميل إلى التفكير فيما يسرها ،

وتحاول تجنب ما يؤلمها ، فإن كان ارتباط فكرة أو حركة بغيرها مما يترتب عليه سرور فإن ذلك يؤدى إلى تكرار الترابط بينهما . وإلا قلت مرات الترابط المؤلمة بقدر ما يمكن .

فالغالب أن الأفكار التى تتسابق إلى الشعور هى الأفكار السارة التى لا يترتب على ارتباطها بما فيه ضرر . والحازم من اتبع هذه القاعدة ، وخفف من حدة نفسه ، وهدأ من ثائرتها عند الغضب ، ووعدها ومناها ، ونزع بها إلى النواحى السارة ، رأفة بها ، ومحافظة على كيانه العقلى ، وإبقاء على صحته الجسمية .

المراجع بالإنجليزية :—

(1) Psychology, by R.S. Woodworth, chs. XV. and XVI.
(2) Dictionary of Philosophy and Psychology, edited by Baldwin, articles Association and Apperception.
(3) Psychological Principles of Education, by H. H. Horne, ch. IX.
(4) Know Your Own Mind, by W. Clover, chs. IX & X.
(5) Herbartian Psychology Applied to Education, by J. Adams, chs. III & IV.
(6) Essentials of Method, by C. De Garmo, ch. II and III.

الفَصلُ الثَّامِنُ

التذكر والنسيان

للذاكرة الجيدة فائدة كبيرة يشعر بها كل إنسان ، وبخاصة أولئك الذين يشتغلون كثيرا بالأعمال العقلية من العلماء والأطباء والطلبة وغيرهم . فلا عجب إذا سئلنا من كثيرين : كيف نحفظ ؟ وكيف نتذكر ؟ وكيف نتعلم ؟ وهل يمكن تحسين الذاكرة ؟ وما إلى ذلك من الأسئلة الكثيرة التى تدور على الألسنة .

ولا غرابة إذا أطال علماء النفس البحث والتجربة بالطرق العلمية للوصول إلى أحسن الطرق للأمور الآتية : —

(١) كيف نستظهر ؟

(٢) كيف نعى ما استظهرناه أو حفظناه ؟

(٣) كيف نستحضره ونتذكره حينما نحتاج إليه ؟

(٤) كيف نعرف أن ما تذكرناه الآن هو ماحفظناه من قبل ؟

فإذا أردنا مثلا أن نتذكر اسم شخص ما فكيف نعرف اسمه ونتثبت منه ؟ وكيف نحتفظ به حينما لا نفكر فيه ؟ وكيف نستحضره ونتذكره حينما نكون فى حاجة إليه ؟ وكيف نتأكد من أن الاسم الذى ذكرناه هو الاسم الصحيح؟

وهذه الأمور الأربعة يمكن تسميتها هكذا :

(١) الاستظهار أو التعلم .

(٢) الوعى أو الحفظ .

(٣) الاستحضار أو التذكر .

(٤) المعرفة أو التحقق .

ولنتكلم منها فنقول :

(ا) طريقة الاستظهار أو التعلم

الاستظهار نوع من التعلم (أما التعلم فيحتاج إلى بحث خاص به .) ولقد ذكرنا فى باب الملاحظة أن الحيوان يتعلم بالعمل والتكرار ، وأن الإنسان يتعلم بالملاحظة والعمل معاً . ولقد قام علماء النفس بكثير من التجارب عن طرق الحفظ لمعرفة الأحسن منها ، والأكثر اقتصادا فى الوقت ، والأسهل فى التذكر. ويتطلب الحفظ الجيد : —

(١) قراءة القطعة المراد حفظها .

(٢) فهم معناها .

(٣) ربط أجزائها بعضها ببعض .

(٤) تكرارها كلها فى فترات مختلفة .

ولنذكر هنا ما وصل إليه العلماء من النتائج بعد الفحص والاستقصاء حبا لفائدة الطالب :

(١) إذا كلفنا فى اختبار مثلا حفظ كلمات لا معنى لها مطلقا ، فقد نكررها تكرارا آلياً حتى نحفظها . ولكن هذه الطريقة بطيئة ، مضيعة للوقت ، غير مفيدة . والأفضل أن ننظر أولا نظرة عامة إلى هذه الكلمات ، ونعرف الكلمات التى فى الأول ، والتى فى الوسط ، والتى فى الآخر ، ثم نرتبها بقدر الإمكان ، ونعمل على إيجاد أى علاقة تربطها بعضها ببعض ؛ كالاتفاق فى الوزن أو السجع أو الحرف الأول من الكلمة . . الخ ، ونعرف أوجه الشبه أو الاختلاف بينها . وهنا يمكن حفظها بسهولة إذا قرئت بضع مرات .

(٢) فى حفظ القطع الشعرية أو النثرية يجب :

فهم كل جزء منها ، ثم فهم المعنى العام للقطعة ، ومعرفة السبب فى اختيار الشاعر أو الكاتب بعض الكلمات الغريبة ، والتفكير فى إيجاد علاقة بين الأجزاء أو الأبيات بعضها وبعض . ومما يساعد على الحفظ هنا اتصال الأفكار بعضها ببعض ، وارتباط المعانى فى القطعة . ولذلك لا تحتاج القطعة المفهوم معناها من الوقت ما تحتاج إليه قطعة أخرى لا معنى لها ، مع تساويهما فى الطول . ولا عاقل يفكر فى حفظ قطعة ذات معنى بالتكرار الآلى ، من غير فهم للمعنى ، أو تفكير فى جمال الشعر مثلا ، أو خيال الكاتب ، وغرضه الذى يقصده ، وحسن عبارته ، وجمال أسلوبه ، والانتقال من فكرة إلى أخرى ، واستنباط ما يمكن استنباطه ، وربط الأفكار بعضها ببعض ، ومقارنة الأسلوب بأسلوب آخر . كل هذه الملاحظات تساعد كثيرا فى سرعة الحفظ وسهولة التذكر . أما الطلبة الذين يحفظون ولا يفكرون فى المعنى ، ولا ينتبهون إلى سلسلة

الأفكار التى فى القطعة فإنهم يضيعون كثيرا من وقتهم فى الحفظ ، وسرعان ما ينسون ما حفظوه . وما فائدة الطالب فى أن يحفظ شيئا لا يفهم له معنى ؟

الاقتصاد فى وقت الحفظ :

هبك كلفت حفظ قصيدة أو خطبة فى زمن محدد ، فما أحسن الطرق التى يمكنك أن تستخدمها فى الحفظ مع الاقتصاد فى الزمن ؟ لقد وصل العلماء بعد البحث إلى كثير من القواعد التى تساعد على توفير الوقت ، وجودة الحفظ . منها : —

(١) فهم القطعة مع إيجاد روابط تربط المادة بعضها ببعض . فلا يكفى مجرد التكرار .

(٢) قراءة القطعة مرة أو مرتين ، ثم تركها وتسميعها لنفسك . فإذا ما وجدت صعوبة أو أخطأت راجعت الورقة أو الكتاب لتتحقق الصواب والخطأ ، ولترى ما تحتاج إليه ، وهكذا تقرؤها وتسمِّعها حتى تحفظ ما طلب منك . ولقد اختبرت هذه الطريقة ، فوجد أنها اقتصادية ، وأحسن فى الحفظ ؛ لأن الإلقاء من غير ورق يثبت المادة التى تحفظها ، ويجعلها راسخة ، بحيث تبقى مدة طويلة ، لا يعتريها كثير من النسيان . فالتسميع يدعو إلى الانتباه ، والارتياح إلى العمل ، وسرعة الحفظ . فإنك حينما تعرف أنك ستختبر فيما حفظته ، وتحاسب على المدة التى تحفظ فيها تنتبه كل الانتباه إلى القطعة ، وتلاحظ الأمور الغريبة فيها ، وتجتهد فى فهمها وترتيبها . وهذا كله يساعد على الحفظ والتذكر . أما من جهة الارتياح إلى عملك فإن تسميعك لنفسك يريك نتيجة حفظك ، والأجزاء التى حفظتها جيدا ، والتى تحتاج إلى إعادتها

ثانية ، ويبين لك مواطن الضعف التى يجب أن تعطيها أهمية كبيرة ، ويشجعك على الاستمرار حتى تصل إلى الغرض المقصود وهو حفظ القطعة . وبالتسميع تقوم بالعمل الذى ستطالب به أخيرا ، وهو إلقاء القطعة من غير نظر فى الكتاب ، وهذا يساعد على النجاح فى الاختبار ، فهو تمرين فى الحفظ .

(٣) التكرار فى فترات مختلفة :

هنا يعن لنا سؤال آخر وهو : إذا طولبت بحفظ قصيدة مثلا فى وقت معين فهل الأحسن أن تحفظها فى فترة واحدة ، وجلسة واحدة بحيث تكررها حتى تحفظها ؟ أم تحفظها فى فترات مختلفة بأن تقرأها مثلا خمس مرات كل صباح ثم تتركها ؟ الجواب هنا لا خلاف فيه . وهو : الأفضل الحفظ فى فترات مختلفة؛ لأن هذه الطريقة أكثر اقتصادا للوقت ، وأحسن فى التذكر مما لو كنت تحفظها فى وقت واحد ، وأدعى إلى تثبيت القصيدة فلا تنسى بسرعة . وكل طالب يشعر بأن حشو الذهن قبيل الامتحان قد يؤدى إلى غرض وقتى وهو النجاح ، ولكنه سرعان ما ينسى كل شىء بعد الامتحان، ولا يبقى فى ذهنه من هذا الحشو إلا القليل . فتكرار المادة يثبتها فى النفس أحسن حينما تمضى فترة بين أوقات الحفظ . وليس من الضرورى أن تكون الفترة خالية من عمل آخر مثلا . (فالمهم ترك المادة وقتا ما) . ولا مانع من الاشتغال بمادة أخرى .

(٤) حفظ القطعة كلها مرة واحدة أم تجزئتها ؟

لحفظ قطعة صغيرة كعشرة أبيات مثلا يجب أن تحفظ القطعة مرة واحدة من غير تجزئة ؛ كى لا تنقطع سلسلة الأفكار ، فيسهل الحفظ . أما طريقة التجزئة

وهى المتبعة بين الطلبة فى دروس المحفوظات التى لا تزيد غالبا على خمسة أبيات فطريقة محكوم عليها بالخطأ . وأما القصائد الطويلة فهل يحسن أن تحفظها كلها مرة واحدة من غير تجزئة ولو فى عدة فترات ؟ أم يحسن أن تحفظ جزءا منها كل يوم حتى تحفظها كلها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نذكر التجربة الآتية :ـ

أخذ طالب قطعتين من قصيدة واحدة تبلغ كل منهما ٢٤٠ بيتا ، وحفظ إحداهما بطريقة الكل وهى عدم التجزئة ، والأخرى بطريقة التجزئة وقد خصص من وقته خمسا وثلاثين دقيقة كل يوم للحفظ فكانت النتيجة كالآتى :ـ

طريقة الحفظ	عدد الأيام المحتاج إليها	الزمن المحتاج إليه بالدقائق
(١) طريقة التجزئة بحفظ ثلاثين بيتا كل يوم ثم قراءتها كلها حتى تحفظ .	١٢ يوما	٤٣١ دقيقة
(٢) طريقة الكل : بقراءة القطعة كلها ثلاث مرات يوميا حتى تحفظ .	١٠ أيام	٣٤٨ دقيقة

ومن هذه التجربة نستنبط أن طريقة الكل وهى حفظ القطعة كلها مرة واحدة فى فترات مختلفة أكثر اقتصادا من طريقة التجزئة . فهنا مثلا قد اقتصد الطالب ٨٣ دقيقة من وقت الحفظ ؛ أى ٢٠ فى المائة تقريبا من الوقت المحتاج إليه. ولقد أجريت تجارب أخرى كثيرة كهذه فكانت النتيجة واحدة.

هذا كله حسن مع كبار الطلبة . والأفضل على أى حال أن نعرف عوامل النجاح فى كل طريقة ، ثم نحكم أنفسنا ونختار لكل ما يناسبه . أما هذه العوامل فخمسة وهى : —

(١) التشويق : وهو العامل الوجدانى . ويدعو إلى التجزئة وحفظ القطعة جزءا جزءا وخاصة مع صغار التلاميذ ، كى لا يشعروا بصعوبة إذا كلفوا حفظ قطعة طويلة ، أو يظنوا أنها فوق طاقتهم . وكذلك يدعو إلى الحفظ مرة واحدة من غير فترات إذا كانت القطعة صغيرة أو متوسطة فى طولها . لأن التلميذ إذا شعر بأنه أوشك أن يحفظ فضل الاستمرار حتى ينتهى من الحفظ نهائيا ، بدلا من أن يترك القطعة ليكمل حفظها فى يوم آخر . وإن الرغبة فى الانتهاء من العمل مدعاة إلى النشاط والجد والانتباه حتى يتم الحفظ .

(٢) عامل الجدة : ويدعو إلى العمل وقت النشاط ، وطرق الحديد حينما يكون منصهرا ، والحفظ مع التجزئة من غير فترات ؛ لأنك إذا قرأت القطعة من أولها إلى آخرها ، ثم رجعت إلى أولها تكون قد فقدت نشاطك .

(٣) المعنى : إن هذا العامل يستدعى فهم معنى القطعة ، وذلك يستلزم إدراك المادة ، ومعرفة العلاقة بين أجزائها . وللمحافظة على العلاقة يحسن الحفظ بطريقة الكل من غير تجزئة ؛ بقراءة القطعة من أولها إلى آخرها . ويستحسن هذا مع كبار الطلبة الذين يحرصون على معرفة المعنى . وإنك إذا كنت تفضل طريقة التجزئة فخير لك أن تنظر أولا نظرة عامة إلى القطعة كلها حتى تعرف معناها فذلك يسهل عليك الحفظ والتذكر .

(٤) الدوام والاستمرار : وهو فى صف الحفظ فى فترات مختلفة حتى

تستفيد العضلات بالتمرين — مع وجود فترات للراحة — أكثر مما لو عمل التمرين مدة طويلة فى وقت واحد . فالمصارع مثلا لا يفكر مطلقا فى أن يقوى نفسه فى أثناء تعلم المصارعة بالتمرين مرة واحدة ، فى فترة واحدة . والأعصاب كالعضلات تتبع نفس القانون . ولهذا السبب تجد الحفظ مع فترات يؤدى إلى بقاء المادة فى النفس ، واستمرارها أكثر من الحفظ فى وقت واحد من غير فترات .

ومجمل القول . تحسن التجزئة والحفظ فى فترة واحدة مع صغار التلاميذ ، وتحسن طريقة الكل والحفظ فى فترات مختلفة مع كبار الطلبة .

(٥) إرادة الحفظ : فى دروس المحفوظات يجب أن يفهم التلميذ أنه مكلف حفظ القطعة حتى يعمل بإرادة قوية وعزم ثابت على الحفظ ، ويقوم بمجهود فيه . ولقد شوهد أن الإنسان إذا عرف أنه سيختبر فى كذا جعله موضع عنايته ، واهتم به . وإذا لم يعرف ذلك فقد يهمله . وقد يكون الشىء أمام عينيه فإذا سئل عنه تذكره بغموض وخفاء . وإن الأشياء التى تترك أثرا فى نفوسنا نتذكرها جيدا بوضوح كبير . وكل ما يحفظه الطفل فى السنين الأولى من حياته يحفظه حفظا آليا من غير تفكير فى الحفظ ؛ فهو قد يسمع أغنية من والدته مثلا كل ليلة قبل أن ينام حتى يأتى عليه حين يستطيع فيه أن يغنيها بنفسه ، مع أنه لم يقصد حفظها . والمهم فى الحفظ الإرادة ، والعمل ، والانتباه .

(ب) الوعى أو الحفظ

لقد انتهينا من الأمر الأول وهو طريقة الاستظهار . ولنتكلم الآن عن الأمر الثانى وهو : كيف نعى ونحافظ على ما تعلمناه ؟ والجواب أن ما نتعلمه يترك فى حالة راحة حتى يوجد المؤثر أو المنبه الذى يستطيع أن يوقظه ثانية من رقدته . وإن الولد الذى تعلم إدارة آلة من الآلات بيده لايحتاج إلى أن يستمر فى إدارتها دائما لكى يحافظ على ما اكتسبه من المهارة فى تحريكها ، ولكنه يحتاج إلى استعمال هذه الآلة من حين إلى آخر لكى يحافظ عليها حتى فى أثناء الأكل والنوم . وبالمثل يقال إذا أردت أن تحافظ على جدول الضرب الذى حفظته ، أو على قصيدة من القصائد ، أو على أى نوع من المسائل يجب أن تنظر إليه وتقرأه من وقت لآخر . وطبعا لست فى حاجة إلى أن تعيد الشىء فى كل لحظة من اللحظات خوفا من النسيان . وإن العلاقات الكثيرة التى تكوّن فى المخ فى أثناء الاستظهار والتعلم تبقى فى المخ فى حالة ركود وراحة ، حتى يوقظها ويبعثها من رقادها منبه أو مثير جيد يعيدها إلى عملها ونشاطها . هذا وتذكر المادة ، أو وعيها يتوقف على مقدار الوقت الذى تركت فيه ، وبعبارة أخرى يتوقف على قانون «الضعف بسبب عدم الاستعمال .» فكما أن العضل الذى ابتدأ ينمو بالتمرين يضعف إذا ترك مدة طويلة معطلا مهملا من غير استعمال ، كذلك العلاقات المخية التى تكوّن فى أثناء التعلم تضعف لو أهملت ، وتركت مدة ليست بالقصيرة . فإذا حفظت مادة من المواد وتركتها

مدة طويلة من غير مراجعتها ، والنظر إليها ؛ فإن ذلك يؤدى إلى جواز نسيانها. فبإطالة مدة الترك يقل الوعى والتذكر تدريجيا .

وهنا يعن لنا هذا السؤال : —

« هل الشىء الذى حفظته فى يوم ما يمكن أن ينسى كل النسيان ، أو يفقد كله ؟ » وللإجابة عن هذا قال بعض علماء النفس بالسلب ؛ أى أنك لا تنسى كل ما حفظته مطلقا . وهم فى ذلك متأثرون برجوع ذكريات ظن أنها ذهبت كلها. فتجارب الطفولة مثلا التى ظن أنها نسيت كل النسيان ، وأنه لا يمكن تذكرها بحال من الأحوال قد أعيدت ثانية ، وتذكرت تحت تأثير حالات معينة كالتنويم المغناطيسى ؛ ففى حالة النوم المغناطيسى يذكر المنوَّم حقائق لم يستطع ذكرها فى حالة اليقظة ، أو تحت تأثير مرض شديد كالحمى ؛ فلقد حدث أن أشخاصا كانوا مرضى بالحمى أخذوا يتكلمون بلغة الطفولة ، تلك اللغة التى أهملت سنوات طويلة ، والتى لا يستعملها الإنسان عادة فى الأحوال العادية . هذه الحقائق وأمثالها استنبط منها بعض العلماء قاعدة عامة هى : « لا شىء يعرف مرة ثم ينسى ثانية مطلقا . » ولكنهم بالغوا كل المبالغة فى هذا التعميم . لأن معنى ذلك أن الدروس التى عرفتها من قبل تستطيع أن تلقيها ثانية إذا أمكن وضعك تحت مؤثر أو منبه خاص يوقظها . ويقصد من هذا أن كل المحاضرات التى حضرتها ، وكل المناظرات التى سمعتها ، وكل الحكايات والقصص والروايات التى قرأتها لا تزال محفوظة وموجودة فى النفس ، وأن كل المناظر التى رأيتها والحوادث التى مرت بك لا يزال من الممكن إحياؤها ، واسترجاعها ثانية ، إذا اتخذت الوسائل المناسبة لإحيائها وإعادتها . وليس

هناك برهان قاطع على صحة هذا التعميم وهذا الرأى المتطرف .

ويروى بعض العلماء الحديثين بعد البحث العلمى فى هذا الموضوع أن الإنسان يعى ويتذكر ، ولكن درجات الوعى تختلف من مائة فى المائة إلى صفر فى المائة . ولقد اخترعت طرق لقياس درجة الوعى ومعرفة ما يبقى فى الحافظة . فمثلا إذا حفظت قطعة من القطع فى ساعة من الزمن ، وكتبت فى مفكرتك مقدار الوقت الذى حفظتها فيه ، ثم تركتها مدة لم تبلغ الأشهر . فعند ما تحاول إلقاءها ثانية فى يوم ما قد يغلب عليك الظن بأنك نسيتها كل النسيان . فإذا استطعت أن تعيدها كلها من غير احتياج إلى قراءتها ثانية فدرجة الوعى لديك ١٠٠ فى المائة . وإذا وجدت أنك لا تذكر منها شيئا مطلقا، وأخذت فى حفظها مرة أخرى ، واحتجت إلى مدة ساعة فى استظهارها فدرجة وعيك صفر . أما إذا أخذت منك الآن فى إعادة استظهارها ثلثى الوقت الذى أخذته فى حفظها أولا فدرجة الوعى لديك ٣٣ ١/٣ فى المائة ، وهكذا . وهذه إحدى الطرق التى تقاس بها الحافظة ودرجة الوعى والنسيان . وفى الغالب تجد أن القطعة تحتاج إلى وقت أقل من الوقت الذى حفظت فيه أولا . ومعنى ذلك أنك لم تنس كل شىء ، بل لا تزال تذكر بعض الشىء .

وباستعمال الطريقة السالفة قد عرف خط الوعى أو خط النسيان ، وهذا الخط ينزل أولا بانحدار سريع ، ثم يأخذ فى الانحدار بالتدريج حتى يقرب من الصفر . ومعنى ذلك أن درجة النسيان تكون سريعة فى الأول ، ثم تأخذ فى البطء تدريجيا . فالإنسان يفقد فى الساعة الأولى بعد الاستظهار أكثر مما يفقده فى الساعة الثانية . ويفقد فى الأسبوع الأول أكثر مما يفقده

فى الأسبوع الثانى . وهناك طرق أخرى لقياس درجة الوعى غير الطريقة السابقة وهى طريقة الاقتصاد ؛ كطريقة التذكر، وطريقة التحقق. ولا نستطيع أن نذكرها الآن خوفا من التطويل . ولكن ذلك لا يمنعنا أن نثبت هنا الجدول الآتى وهو متوسط بعض اختبارات لكلمات غير متصل بعضها ببعض، حفظها خمسة من الطلبة .

الفترة بين الحفظ والاختبار	النسبة التى تذكرها بعد الحفظ
١٥ ثانية	٨٤ فى المائة من الكلمات
٥ دقائق	٧٣ » »
١٥ دقيقة	٦٢ » »
٣٠ دقيقة	٥٨ » »
ساعة واحدة	٥٦ » »
ساعتان	٥٠ » »
٤ ساعات	٤٧ » »
٨ ساعات	٤٠ » »
١٢ ساعة	٣٨ » »
يوم واحد	٢٩ » »
يومان	٢٤ » »
٤ أيام	١٩ » »
٧ أيام	١٠ » »

تجربة عن التذكر : —

أعطى طالب صورة من الصور فاختبرها بالنظر إليها دقيقة . وبعد نهاية الدقيقة كتب وصفاً كاملا عن هذه الصورة ، ثم أجاب عن ستين سؤالا تتعلق بها . وبعد خمسة أيام اختبر ثانيا فيها بالطريقة عينها . ثم اختبر ثالثا بعد ١٥ يوما . ورابعا بعد ٤٥ يوما. فكانت النتيجة كالآتى (من دولنباخ) (١) :

النسبة المئوية للخطأ فى تذكر تفصيلات الصورة بعد فترات مختلفة من الزمن:

وقت الاختبار	النسبة المئوية للخطأ فى التذكر الاختيارى	النسبة المئوية للخطأ فى الإجابة عن الستين سؤالا
فى الحال بعد رؤيتها	١٠ غلطات	١٤ غلطة
بعد ٥ أيام من رؤيتها	١٤ غلطة	١٨ »
بعد ١٥ يوماً من رؤيتها	١٨ غلطة	٢٠ »
بعد ٤٥ يوماً من رؤيتها	٢٢ غلطة	٢٢ »

أما النتيجة فتتفق جداً مع التذكر فى الحياة العادية ، حينما نتذكر ثانية منظراً من المناظر فى فترات مختلفة ، وتتفق مع الأحوال التى تحيط بالشهود فى جريمة من الجرائم حينما يطلبون مثلا للشهادة وقتا بعد آخر أمام الشرطة ، ثم أمام النيابة ، ثم أمام المحامين والقضاة . والفرق بين الطلبة والشهود أن الطلبة كانوا يعرفون من قبل أنهم سيختبرون فيما بعد عن الصورة فانتبهوا إليها كل الانتباه . أما الشهود فلم يفكروا مطلقاً فى أنهم سيطالبون فى يوم ما بأداء

---

(١) Dallenbach.

شهادتهم عما رأوه فى حادثة من الحوادث مثلا . ولذلك تجد النسبة المئوية لأخطاء الطلبة أقل من نسبة غلطات الشهود التى تنتظر فى قاعة المحكمة .

هذا ويجب أن نلاحظ أن ما ذكرناه عن خط النسيان لا يصدق إلا على المادة التى حفظت كالقطع النثرية والشعرية فى المحفوظات . أما الأعمال التى تكتسب المهارة فيها بالمرانة أو التكرار المستمر فيكون نسيانها بطيئا عند تركها فى الأول . ولم يعرف بالضبط خط النسيان فى حالة ما إذا ترك العمل مدة طويلة . ولقد حدث أن أحد الكتبة تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة فى مائتى ساعة حتى كان يستطيع أن يستعملها . ولكنه تركها سنة لم يكتب بها ، وحينما عاد إلى استعمالها بعد سنة احتاج إلى التمرن عليها لمدة ساعة واحدة . فكأنه قد تذكر أكثر من ٩٩ فى المائة من هذا العمل ، وكان ما اقتصده أو ما بقى فى ذاكرته عن الآلة الكاتبة هو مجهود ١٩٩ ساعة .

نسبة النسيان :

تتوقف نسبة النسيان على كثير من الأمور كإجادة الحفظ ، ونوع المادة التى تحفظ . فالمادة التى حفظتها جيدا مع فهم معناها لا تكون درجة نسيانها كالمادة التى أجدت حفظها ولم تفهم لها معنى . فالأولى بطيئة النسيان ، والثانية سريعته . والوسائل التى ذكرناها للاقتصاد فى الاستظهار يمكن مراعاتها أيضاً فى الوعى وعدم النسيان :

(١) فالوعى إذا لوحظت العلاقات وفهمت المادة يكون أكثر مما إذا اعتمدنا فى الاستظهار على التكرار الآلى فقط .

(٢) يكون النسيان أقل إذا استعملت طريقة التسميع «من غير كتاب» ، ولم يكتف بمجرد القراءة فى الورق كوسيلة للحفظ .

(٣) يكون النسيان بعد ترك فترات فى الحفظ أبطأ مما لو أهملت الفترات ، وحفظت القطعة فى فترة واحدة .

(٤) يكون النسيان بعد الحفظ بطريقة الكل أبطأ منه بعد الحفظ بطريقة التجزئة .

كثيراً ما نسمع أن من يحفظ بسرعة ينسى بسرعة . ولكن التجربة قد أثبتت أن هذه القاعدة ليست مطردة فى جميع الأحوال . فالدرس الذى حفظته بسرعة لأنك فهمته جيدا تتذكره أكثر من الدرس الذى حفظته ببطء لأنك لم تفهم معناه مثلا . والطالب الذى يحفظ بسرعة لانتباهه وإدراكه الحقائق الهامة ، ومعرفة العلاقات التى بالقطعة يعى أكثر من الطالب الذى يحفظ ببطء لعدم انتباهه ، أو عدم فهمه للحقائق ، أو قلة ملاحظته للعلاقات . فكلما كثر انتباه التلميذ كان حفظه سريعا ونسيانه بطيئا . ولذلك يجب نصح الطلبة بالانتباه وعدم التكاسل أو الإهمال فى أثناء الحفظ والتعلم . فالزعم بأنه كلما طالت مدة الاستظهار طال الوعى والتذكر زعم خطأ كما بينا . فالوقود وحده لا يكفى ، وليست المسألة مسألة وقت ، ولكن المهم الانتباه ، وفهم المعنى ، ووصل الأفكار بعضها ببعض ، وتوزيع زمن الحفظ على أوقات مختلفة . فالاجتهاد لا يفيد إلا إذا وجه إلى الطريق الصالح . وإن كثرة العمل من غير تفكير وانتباه لا تنتج إلا الاضطراب العقلى ، والقلق الفكرى . « فالعمل » يجب

أن يصحب « بقوة الملاحظة ، وشدة الانتباه ، والتفكير فى المادة ومعناها ، إذا أردنا الاستفادة منه . »

(ج) الاستحضار أو التذكر

لتذكر شىء عرفته من قبل ، واستحضاره ثانية تحتاج إلى منبه أو مثير له علاقة به يوقظه فتذكره ، فإذا تعلمت القطة مثلا أن تحرك مقبض الباب كلما وضعت فى قفص ، وأردنا أن تحرك المقبض فليس أمامنا إلا أن نضعها فى القفص نفسه ، وحينئذ نكون قد أمددناها بالمنبه . فنرى القطة تعمل العمل نفسه ثانية ، وتحرك مقبض الباب . وبالمثل فى الإنسان إذا حفظ قطعة من القطع ، فالبيت الأول يذكره بالثانى ، والثانى بالثالث وهكذا . وإذا تعلمت لغة من اللغات ، ثم تركتها مدة طويلة فقد تظن أنك نسيت حتى حروفها الأبجدية . ولكنك قد تعجب إذا فكرت فى هذه الحروف وشكلها والأول منها الخ ، وأخذت تكتب أول حرف وهو (ا) ، فتجد أن (ا) يذكرك بالحرف «ب» ، وهذا يذكرك بالحرف «ت» الخ . وبالطريقة نفسها إذا حفظت دور «هَمْلِت» فإن هذا العنوان يستخدم كمنبه يذكرك بابتداء الدور ، والجزء الأول منه يستدعى الثانى ، والثانى يستدعى الثالث ، وهكذا إلى آخر الدور . فالتذكر هو جواب خاص لمنبه خاص . وقد يكون المنبه غير ظاهر لك كأن تمر فى نفسك بغتة تلك المناظر التى رأيتها فى أثناء اليوم وأنت مضطجع فى فراشك

قبل نومك . ففى مثل هذه الحالة يقال إن هناك منبهاً ، ولكنه قد يكون خفيًّا غامضاً لا يمكن أن يرى .

الصعوبة فى التذكر :

كثيراً ما يحدث للإنسان أنه يحاول تذكر اسم شخص عرفه من قبل فتخونه ذاكرته ، ويصعب عليه تذكر هذا الاسم فى اللحظة التى يريد تذكره فيها . وبعد قليل قد يعود هذا الاسم فتذكره . وقد نعرف الجواب عن السؤال المطلوب فى الامتحان ، ولكننا قد نخطئ فيه للاضطراب فى أثناء الامتحان . فإذا ما خرجنا من الحجرة تذكرنا الجواب الصحيح . ويكثر حدوث مثل هذا إذا كانت المادة معروفة معرفة سطحية . ويندر ذلك إذا كان الطالب متمكنا كل التمكن من مادته . وحينما يصعب تذكر الشىء يقال إن هناك حاجزا يقف فى سبيل الشىء الذى تود تذكره .

وقد يكون المانع من التذكر وجدانيًّا ؛ فالاضطراب العقلى ، والخوف فى أثناء تمثيل الرواية التى أعدت كل الإعداد ، وكثرة تفكير الخطيب فى نفسه ومركزه إذا زل فى أثناء الخطابة ، وقلق باله من جهة ما يمكن أن يقال عنه إذا أخطأ — كل هذه عقبات فى سبيل التذكر ، مهما يكن إعداد الرواية أو الخطابة .

الوسائل التى تساعد على التذكر :

لقد ذكرنا فى طريقة الاستظهار والحفظ الوسائل التى تساعد على الحفظ ، ولكن ليس لدينا كثير من الوسائل العملية التى تساعد على التذكر ، أو كثير

من القواعد الموثوق بها للتغلب على العقبات التى تقف أحيانا فى سبيل التذكر . وعلى أى حال يمكننا أن نذكر فكرتين تساعدان فى استدعاء ما تريده من الأشياء التى عرفتها من قبل . وهما :

« ١ » أعط المنبه فرصة حسنة بها ينبه الذاكرة للإجابة . فحينما تريد أن تتذكر اسم شخص ما فكِّر فى ذلك الشخص تفكيرا عميقا ، واثقا من قدرتك على تذكره ، متجنبا الشك من جهة قدرتك على التذكر ، لأن الشك نفسه مانع من موانع التذكر ، لأنه يشوش على العقل . ثم فكر فى الوقت الذى قابلته فيه لأول مرة ، وارجع بنفسك إلى اللحظة التى استعملت فيها اسم ذلك الشخص . وبهذا كله تعطى أحسن فرصة للمنبه لتنبيه الذاكرة لتذكر هذا الاسم . وإذا خطبت مرتجلا على غير استعداد فثق بنفسك ، وبمقدرتك الخطابية ، واستمر فى خطابتك ، وتجنب القلق على نفسك ، وافرض أنك رجل عادى مهما كان مركزك ، وقل لنفسك « إن أخطأت فلست بأول من أخطأ ، ولكل جواد كبوة » ، فإن ذلك كله يساعدك فى نسيان شعورك بنفسك وتفكيرك فيها . وستعجب للفصاحة التى تظهرها ، وللنجاح الذى تبديه فى خطابتك ومقدرتك الخطابية ، لا تلكؤ ولا تلعثم .

أما إذا أعددت خطابتك ، وكنت متمكنا من مادتك ، فثق بأن الأفكار ستدعو الألفاظ والعبارات التى تحتاج إليها ، فيسبق الألفاظ بعضها بعضا بتوارد الأفكار والخواطر عليك . ونصيحتى لك هى : انس نفسك ، وكن عاديا ، واعرف الابتداء جيدا ؛ ثم النقط التى تريد أن تتكلم عنها بحيث تربط كل نقطة بالأخرى ، ثم اعرف الخاتمة أيضا ، حتى إذا خانتك ذاكرتك أمكنك أن تختم

خطابتك من غير أن يظهر عليك أى ارتباك ، ولا يشعر بذلك أحد . أما إذا فكرت فى نفسك وخفت الزلل ، غابت عنك الأفكار ، واضطربت فى موقفك . وإذا كنت غير معتاد الخطابة فإنك تستطيع أن تستعين بمذكرة صغيرة عن النقط التى تريد التكلم عنها . وبالتمرن على الخطابة تجد نفسك فى وقت من الأوقات خطيبا مفوها لا تحتاج إلى مذكرة ، ولا تبالى مهما كثر السامعون . وكثير من الخطباء المعروفين اكتسبوا المقدرة الخطابية ، وقوة التذكر بالثقة بالنفس ، والتمكن من المادة التى يراد التكلم عنها ، والاستعداد الفطرى .

« ٢ » اترك الأمر الذى لا تستطيع أن تتذكره مدة قصيرة ، وفكر فى شىء آخر ، ثم ارجع إلى هذا الأمر من جديد تجده يعود إليك غالبا . فحينما لا يمكنك تذكر اسم من الأسماء فى الحال لا فائدة فى أن تستمر فى محاولة تذكره : فإنك إذا تركته لحظة حصلت عليه واستحضرته من غير ما تعب بعد نصف ساعة مثلا . أما شرح هذه الظاهرة الغريبة فهو أنه كان هناك مانع يمنع التذكر حينما أردت أن تتذكر الاسم ، فبزوال هذا المانع أو هذه العقبة عاد التذكر .

وإن هذه القاعدة وهى ترك المادة وقتا ما حينما تُغلب وتخونك الذاكرة ، أو حينما تجد فى نفسك تعبا ، ثم الرجوع إليها ثانية عند ما تشعر براحة جسمية ، ونشاط عقلى ، واستعداد للعمل ، يمكنك أن تستعملها لا فى الأمور البسيطة فحسب – كالتفكير فى اسم شخص – بل فى الأحوال المعقدة ، والمسائل الصعبة أيضا ، فإذا ما حاولت حل مسألة حسابية ، أو نظرية هندسية ، ووجدت نفسك فى ارتباك أو صعوبة فالوسيلة الوحدة للوصول إلى الحل هى أن تترك هذه المسألة ، ثم تستريح بترك العمل والرياضة فى الهواء الطلق ، وحينئذ عد

إلى الحل من جديد تجد الصعب سهلا ، والغامض واضحا ، والباب المغلق قد فتح ، فيتبين لك الحل ، وتنتهى مما تريد عمله فى وقت قصير .

(د) المعرفة أو التحقق

لقد تكلمنا عن الأمور الثلاثة وهى كيفية الاستظهار ، وكيفية الوعى ، وكيفية التذكر . ولنتكلم الآن عن الأمر الأخير وهو المعرفة أو التحقق . إننا عند ما نتذكر الشىء نحب أن نتأكد منه ، ونعرف هل هذا هو الشىء الذى عرفناه أو رأيناه أو سمعناه من قبل ؟ وهل هذا هو المقصود ؟ فالمعرفة أول شكل من أشكال التذكر . فالطفل مثلا تظهر عليه علامات تدل على أنه عرف هؤلاء الأشخاص من قبل ، أو مرت عليه هذه الأشياء سابقا قبل أن يظهر علامات التذكر . وبعد قليل يعرف الطفل كلمات ، ويفهمها قبل أن يقدر على التكلم بها ، وبعبارة أخرى قبل أن يبتدئ فى تذكرها . ومجموعة الكلمات التى يعرفها الإنسان أكثر جدا من مجموعة الكلمات التى يستعملها فى المحادثة . وإننا نعرف وجوها لا نستطيع أن نتذكر أسماء أصحابها . ومجمل القول أن المعرفة أو التحقق أسهل من التذكر ؛ فقد ترى شخصا فتعرفه فى الحال ، ولكن قد تمكث بضع دقائق قبل أن تستطيع أن تتذكر أين ومتى رأيته من قبل .

وقد يكون التحقق من الشىء كاملا ؛ كأن تعرف بالضبط اسمه ، وموضعه والظروف والأحوال التى أحاطت به ، الخ . وقد يكون تقريبيا ، كأن تعرفه مجرد معرفة ، فقد ترى رجلا فتقول : « إننى أعرفه ، لقد رأيته من قبل » .

وبعد لحظة تتحقق منه فتقول : « آه . الآن تحققت منه . الآن أعرف بالتأكيد من هو . هو الرجل الذى كان معنا فى .. » فبين القولين الأول والثانى درجات مختلفة من المعرفة . وهذا الرجل تتذكر أنك رأيته حديثا ، أو رأيته منذ مدة طويلة على شاطئ البحر ، أو فى محل تجارة ، مع صديق آخر لك ، أو أنه الرجل الذى كنت تبحث عنه أو تنتظره ، وهو الذى تحبه أولا تود أن تراه الخ . . وقد تكون هذه الأشياء كلها صحيحة حينما تعرف الشخص وتتحقق منه جيدا . وهذا يشبه مايبديه الطفل من الابتسام حينما يرى شخصا رآه من قبل فأحبه ، أومايبديه من الاشمئزاز والنفور حينما يرى رجلا رآه من قبل فآلمه . فالتحقق يتوقف على شيئين : المنبه ثم الجواب . فالتحقق من شىء ماهو معرفته مرة ثانية : ورؤية الشىء للمرة الثانية تؤدى إلى معرفته أكثر . وقد نرى شخصا فيذكرنا بشاطئ البحر الذى عرفناه عليه ، فى أثناء قضاء العطلة الصيفية ، ونتحقق من أنه هو الرجل الذى صحبنا فى رحلة كذا .

وإن رؤية شخص كبائع الصحف الذى نشترى منه الصحيفة كل صباح عند موقف (الترام) تصبح عادية لا نلاحظ فيها شيئا جديدا ، فيموت الشعور القوى الذى كان لدينا من جهة ذلك الرجل عند ما ننظر إليه . ولكننا إذا رأينا هذا الشخص عينه فى مكان آخر فإن هذه الرؤية تؤثر فى نفسنا ، ونشعر شعورا جديدا من جهة معرفتنا له .

فالتحقق من الشىء يقتضى التفكير فيه ، وفى المكان الذى عرفناه فيه ، والوقت الذى حدثت فيه المعرفة ، وتذكر القرينة والسياق ، واستدعاء الحوادث التى وقعت عند المعرفة .

تهذيب الذاكرة وتدريبها

هنا يتساءل الكثيرون هل يمكن تحسين الذاكرة بأي وسيلة من الوسائل؟ وللإجابة نقول : إن هذا السؤال بالتحليل يتضمن أربعة أسئلة وهى :

(١) هل يمكن تحسين الاستظهار ؟

(٢) هل يمكن تحسين الوعى بإبقاء ما يحفظ ؟

(٣) هل يمكن تحسين التذكر ؟

(٤) هل يمكن تحسين المعرفة أو التحقق ؟

ولنجب عن كل منها فنقول :

(١) إن من الممكن تحسين القدرة على الاستظهار والتعلم لو راعينا الطرق المناسبة التى ذكرناها بالتفصيل فى كيفية الاستظهار ، والوسائل التى بها يسهل الحفظ والتذكر . وبالتمرن على حفظ نوع خاص من المحفوظات مع ملاحظة الطرق الصالحة للحفظ يمكن الوصول إلى تحسين كبير فى الاستظهار ، فتحفظ قطعة مكونة من ١٢ بيتا لشوقى بك مثلا فى خمس دقائق ، بدلا من خمس عشرة دقيقة ، فتقتصد من وقت الحفظ عشر دقائق ؛ نظرا لاعتيادك أسلوب شوقى ، وحبك لشعره ، ومراعاتك أحسن الطرق فى الاستظهار ، وثقتك بنفسك فى الحفظ .

(٢) أما القدرة على الوعى ، أى وعى الشىء الذى عرفته من قبل، وذكره عند الحاجة إليه فهبة طبيعية لا يمكن تغييرها بالتربية والتهذيب . فالمخ عند

شخص من الأشخاص قد يكون لديه قدرة على الوعى أكثر مما لدى شخص آخر . فكون محمد يعى أكثر من على أمر طبيعى لا دخل للإنسان فيه .

(٣) وأما من جهة التذكر والاستحضار أو الاستدعاء فقد ذكرنا من قبل أن قوة التذكر طبيعية لا يمكن أن تزيد . ولكن الممكن هو اتباع الوسائل والنصائح التى ذكرناها سابقا للتذكر من إعطاء المنبه فرصة لتنبيه الذاكرة واستدعائها ، وترك الشىء مدة وجيزة ، والاشتغال بأمر آخر ، ثم الرجوع إلى الأول ثانية لتذكره. ويقال إن التمرن على تذكر نوع معين من الحقائق والتأكد منه أهو صواب أم خطأ يؤدى إلى تحسين التذكر .

(٤) وأما من جهة التحقق فمن الصعب أن نعرف الطريقة التى بها نهذبه. ولكن يمكن القول بأن معرفة الشىء معرفة جيدة تميزه عن غيره تدعو الإنسان إلى التحقق منه متى شاء . أما المعرفة الغامضة المبهمة فلا يمكن الاعتماد عليها ؛ لأنها كثيرا ما تؤدى إلى الخطأ فى الحكم وضلال الطريق .

مجمل القول عن الذاكرة : —

إن الطرق التى أعلن عنها كثيرا لتربية الذاكرة وتقويتها لا يمكن أن تدعى أنها تخلق قوة التذكر . وكل ما يمكن تحسينه هو تحسين طرق الحفظ ، لاقتصاد الوقت وسهولة التذكر . فإن الإنسان الذى يشكو ضعف ذاكرته فى تذكر الأسماء ، أو الرسائل ، أو المواعيد ، أو المناظر أو الوجوه ، لا يمكنه معالجة هذا الضعف بحفظ هذه الأشياء عن ظهر قلب واستظهارها . ولكنه لو انتبه إلى الشىء الذى يريد تذكره انتباها تاما ، وأعطاه عناية خاصة فإنه يتذكره بسهولة .

وقد تجد شخصا قوى الذاكرة فى الأدبيات ، وآخر فى العلوم الرياضية والإحصاء والتواريخ ، وثالثا فى المناظر العامة التى تمر عليه ، وهكذا . وهذا ناشئ عن الميل الطبيعى . ولقد قيل عن أحد رؤساء كلية من الكليات إنه لم يخطئ مرة فى مناداة طالب من الطلبة باسمه بعد الرؤية أو المقابلة الأولى للتعارف والإرشاد . وكيف كان يتذكر كل طالب باسمه مع كثرة عدد الطلبة ؟ إنه كان معتادا أن يستدعى الطلبة الجدد فى أول كل سنة إلى مكتبه ، واحدا بعد الآخر ، ليتحادث مع كل منهم محادثة خاصة ، ينصح له فيها ببعض النصائح والإرشادات الأبوية . وكان يسأل كل طالب متعمدا بعض الأسئلة الشخصية ليتمكن من معرفته له ، وكان محبا لكل طالب . وبهذه الطريقة كان يعرف شخصية كل طالب لديه ، ويصل اسمه بكثير من الروابط . ونحن لا ننكر أن ذلك الرجل كان قديرا قوى الذاكرة . ولكن تذكره للأسماء كان متوقفا على الطريقة التى كان يستعملها فى معرفة اسم كل طالب ليتذكره عند الحاجة .

قارن هذا مثلا بحالة معظمنا حينما نعرَّف بشخص آخر ، فإننا لا نهتم مطلقا بمعرفة اسم هذا الشخص ، ولا نربطه بشىء يذكرنا به ، اللهم إلا إذا كان لنا منفعة شخصية ، أو لدينا ميل لمعرفته ، فإننا حينئذ قد نحرص على معرفة الاسم ، وتذكر الشخص والظروف التى جمعتنا به . وبهذه الطريقة نتذكره ، لأننا قصدنا أن نتذكره لأمر ما فى نفوسنا . ولتذكر شىء ما يحسن الانتباه إليه والتمرن عليه بتكريره مرة أو اثنتين للتثبت منه ، وربطه فى فكرك بالمكان والوقت المتعلقين به ، حتى يسهل عليك تذكره . وليس معنى هذا أن من الممكن تحسين القوى

العامة أو الهبــة الطبيعية التى وهبتها للتذكر . وإن ترتيب المادة فى الخطابة وغيرها ترتيبا منطقيا يساعد على تذكرها . وأحسن وسيلة لتذكر الأمور الهامة ترتيبها ، وجعلها مرتبطة بعضها ببعض كالسلسلة مع مراعاة القواعـد التى ذكرناها فى طريقة الحفظ .

المراجع بالإنجليزية : —

(1) Psychology, by R. S. Woodworth, ch. IXV.
(2) Text-book of Psychology, by William James, ch. XVIII.
(3) Talks to Teachers on Psychology, by W. James, ch. XII.
(4) Experimental Psychology, by Collins & Drever, ch. XIII.
(5) The Psychology of Education, by David Kennedy-Fraser, Section II, ch. VI.
(6) Teacher's Handbook of Psychology, by Sully, chs. IX & X.
(7) Body and Mind, by William McDougall, ch. XXIV.

الفصل التاسع

التصور والتخيل

الصورة اللاحقة : ـ

من المشاهد أنك إذا أدرت بسرعة عودا أو حبلا أو خيطا مشعلا من أحد طرفيه رأيت دائرة كاملة من نار ، والواقع أنه ليست هناك دائرة ، ولكن هناك شعلة متحركة حركة دائرية بسرعة .

وإذا نظرت إلى المطر وهو يتساقط بشدة خيل إليك أن الساقط خيط ، أو حبل متصل الأجزاء ، مع أن الساقط هو مجموعة من النقط يلى بعضها بعضا بسرعة . وإذا نظرت إلى الأرض وأنت فى قطار متحرك ، ثم انتقلت بنظرك سريعا لرؤية أى جزء من أجزاء العربة التى أنت فيها تراءى لك أنه متحرك مع أنك تعرف أنه ساكن .

وترى أشخاص الخيالة يتحركون ، مع أنه ليس هناك أشخاص يتحركون وإنما هناك صورة ثابتة متتالية بأوضاع مختلفة ، يحدث تتابعها السريع الحركة التى تراها .

هذه أمثلة يمثل بها وبما أشبهها لخطأ الحس . ومن الممكن تعليلها بأن الحواس — لاسيما البصر — تبقى متأثرة بالمؤثر الخارجى برهة بعد زوال المؤثر . وتقدر هذه البرهة بنحو عشر ثانية .

فالذى يحصل فى المثال الأول مثلا أنك ترى الشعلة فى مكان ، فيتأثر لها مركز الإبصار ، ويظل متأثرا بها حتى تعود الشعلة بسرعة إلى ذلك المكان، فيتصل أثرها اللاحق بأثرها السابق ، فيتراءى لك أنها لم تتحرك . ومثل ذلك يحصل للشعلة فى أوضاعها المختلفة ، وتكون النتيجة أنك ترى خطًّا دائريا متصلا من نار .

وفى الثانى ترى نقطة من المطر ، فيبقى أثرها فى مركز الإبصار ، فتلحق بها التى تليها وهكذا . فالأثر الذى يبقى بعد زوال المؤثر يملأ ما بين الآثار الأصلية من فترات .

ويسمى الأثر فى مثل هذه الأحوال الصورة اللاحقة الموجبة ؛ لأنها من نوع المدرك الحسى الحقيقى . فأثر الشعلة على صورة شعلة وأثر النقطة بشكل نقطة وهكذا .

وقد يكون الأثر مخالفاً للمدرك الحقيقى ، ويسمى حينئذ الصورة اللاحقة السلبية ؛ كما فى رؤية السواد بعد رؤية البياض مباشرة ، أو الظلمة بعد الضوء ، أو الأصفر بعد الأزرق ، أو الأخضر بعد الأحمر ، وبالعكس فى جميع هذه الأحوال ؛ أى أنك إذا نظرت إلى جسم مضىء طويلا ، ثم نظرت فجأة إلى ما هو أقل منه إضاءة تراءى لك فيه نقط مظلمة وبالعكس . وإذا أطلت النظر إلى جسم أزرق ثم نظرت إلى غيره خيل إليك أنه أصفر ، وبالعكس وهكذا.

الصورة الذهنية :ـ

إن الصورة اللاحقة بقسميها أبسط أنواع الخيال. ويلاحظ أن الأثر الإيجابى

أو السلبى (يعقب) المدرَك الحسى ، وأن مركز الإحساس الخاص به يبقى متأثرا به (قسرا) ؛ أى أنه ليس للإرادة فيه دخل مطلقا ؛ إذ أن هذا راجع لطبيعة المجموع العصبى ، واستعداده بطبيعته للاحتفاظ بالآثار قليلا بعد زوال المؤثرات .

وليس ذلك مثل ما يحدث غالبا من أنك بعد إدراك أحد الأشياء إدراكا حسيا كاملا تتصور هذا الشىء ، وتراه ماثلا أمامك ؛ كما إذا رأيت بيتا وأعجبك شكله وموقعه وهندسته ، ثم بعد أن تركته تتصوره أمامك مع شىء من الوضوح والجلاء .

فهذه الصورة التى تحضرك أو تستحضرها أمامك بعد زوال أصلها تسمى الصورة الذهنية . وهذه الصورة كما ترى نتيجة للإدراك الحسى . وتختلف عن المدرَك الحسى الأصلى فى أمور ، منها :—

(١) أن المدرك الحسى يكون فى الغالب أكمل ، وأكثر وضوحا من الصورة الذهنية ؛ ذلك لأن الإحساس يكون فى الغالب أقوى وأكمل من التصور .

(٢) أن المدرَك الحسى خاضع لحركاتنا وسكناتنا ؛ لأن أوضاعه وشكله وأحواله العامة والخاصة تختلف — ولا محالة — باختلاف موضعنا بالنسبة إليه . فإنك إذا نظرت إلى بيت مثلا فإن منظره العام يتغير بتغير الموضع الذى تنظر منه . فمنظره من الأمام أو من أحد الجانبين غير منظره من الخلف أو من الجانب الآخر . والذى يحدث ذلك التغيير هو تحريك العين ، أو الرأس ، أو الجسم على العموم . أما إذا تصورت هذا البيت فإنك لا تكون مقيدا بحركات

العين أو الجسم؛ إذ من الممكن أن تغمض العينين ، وترى البيت (بعين الخيال). فمن الممكن أن نكيف الصورة الذهنية تبعا لإرادتنا ، وليس من الممكن أن نفعل ذلك فى المدرك الحسى بدون تغيير أوضاعنا .

(٣) أن المدرك الحسى والصورة الذهنية قد ينفصلان ؛ أى أن الصورة الذهنية قد تشمل عنصرا مخالفا لنظيره فى المدرك الحسى ؛ فقد تتصور القصير وأنت تنظر إليه طويلا ، والأبيض أسود ، والضيق فسيحا . وليس من الممكن أن ترى الشخص طويلا قصيرا فى آن واحد ، ولا الأسود أبيض ، ولا الضيق فسيحا معا .

(٤) وبالإضافة إلى ذلك نرى أن المدرك الحسى محدود بحدود ، وله أوضاع ، وتحدق به محيطات خاصة ؛ فأنت إذا رأيت قطارا سائرا تراه فى وسط حقل فسيح الأرجاء تحت زرقاء صافية الأديم ، وشمس مشرقة ، أو مارًّا على أحد الجسور ، والدخان يتصاعد من القاطرة . وتلاحظ مع ذلك طوله أو قصره . أما إذا تصورته فإنك تنتزعه من هذه الأوضاع ، وتجرده من كثير من تلك الصفات ، وتكتفى بما تريد تصوره منها .

وليس التصور مقصورا على التجارب الماضية ؛ بل إنه يشمل المستقبلة، فلاعب الكرة مثلا كثيرا ما يتصور حركة أو حركات يقوم بها مباريه فيستعد لها . وقد يصيب أو يخطئ فى تصور هذه الحركات وأوضاعها فيكون مصيبا أو مخطئا فى استعداده تبعا لخطئه أو إصابته فى التصور .

(٥) هذا إلى أن تجاربنا الحسية تفاجئنا بشىء من التحدى ، وترغمنا على الشعور بأننا أمام حقائق واقعة لا بد من التصرف فيها كما هى ؛ فإذا رأيت

أمامك قناة فإنها تخاطبك بلسان حالها قائلة : هأنذا قناة ، فانظر ماذا تصنع لتتجنب الوقوع فى . وإذا رأيت قطارا سائرا ناداك بأعلى صوته : هأنذا قادم عليك بقوة وعزم ، فتنبه كى تنجو من خطرى . وإذا عنّ لك حيوان مفترس تحداك أو تحديته ، فشعر كل بخطر الآخر ، واتخذ الوسائل اللازمة للتخلص من شره .

أما الصورة الذهنية فإنها لا تفجؤك ، ولا تشغل بالك إلى هذا الحد ؛ اللهم إلا إذا كنت تفكر تفكيرا جديا، فعنت لك صورة ذهنية تتطلب تيقظك وتنبهك. ففى هذه الحالة تميل إلى أن ترى فى هذه الصورة نوعا من التحدى ، ويتكون لديك نوع من الشعور بأنك أمام أمر واقعى . مع أنه ليس هناك إلا صورة ذهنية خيالية ، وذلك كما فى حال لاعب الكرة الآنف الذكر ؛ فإنه يتصور حركات ضده فى المستقبل ، ويفكر فى ملاقاتها كما يفكر فى ملاقاة أمر واقعى لا نزاع فى حصوله .

الصورة الذهنية والفكرة : —

علمت ما بين المدرك الحسى والصورة الذهنية من علاقة. وعلمت أن الثانية نتيجة للأول ، متوقفة عليه . ورأيت ما بين هذه وذاك من فروق . وليس يخاف عليك تلك الرابطة المتينة التى بينهما ؛ إذ ليس من الممكن أن نتصور صورة ذهنية بدون إدراك حسى سابق لها . والإدراك الحسى يسبق التصور الذهنى فى التجارب ، وفى النمو العقلى . ويتبع هذين الإدراك المعنوى ؛ أى انتزاع معنى من المعانى من مدرك حسى أو صورة ذهنية ؛ كما إذا رأيت طائراً

ميتاً فأدركت معنى الموت والحياة ، أو رأيت أسيرا ففهمت معنى الأسر والحرية .

ويسمى هذا المعنى الذى تنتزعه من المدرك الحسى « فكرة » . فالأفكار تكون فى أول الأمر مصحوبة بتصور مدرك حسى يظهر فيه أثر هذا المعنى .

وهذا التلازم يكون أظهر فى حالة الطفل ؛ إذ أنه لا يفهم معنى البياض مثلا إلا بتصور شىء أبيض ، ولا معنى الطول إلا بتصور شىء طويل ؛ فإذا ذكرت له كلمة بياض تصور ورقة بيضاء مثلا ، وإذا سمع كلمة طول تصور عصا طويلة .

أما الكبار المتعلمون فإنهم يفكرون فى المعانى ، بقطع النظر عن الذوات التى تمثلها . ومن المشكوك فيه الآن إمكان التفكير المجرد من التصور ؛ إذ أن الملاحظ أن الإنسان يفكر ويتصور فى الوقت نفسه الذوات الممثلة للمعانى التى يفكر فيها ، أو على الأقل يتخيل الكلمات التى تؤدى هذه المعانى . فإذا فكر فى معنى بيت مثلا فإما أن يتصور صورة ذهنية لبيت ما ، وإما أن يتخيل كلمة بيت أو ينطق بها فى نفسه ؛ أى أن أعضاء الصوت تتحرك ولو لم يشعر بذلك .

ومن المؤكد فى حالة التصور الذى يصحب الفكر أن الصورة الذهنية قد تكون غامضة ضئيلة قليلة الأهمية ، فى حين أن الفكرة تكون واضحة محدودة .

أنواع الصورة الذهنية :

من المهم جدا أن تعرف أن تجارب جولتن⁽¹⁾ ومن نحا نحوه قد برهنت

---

(1) F. Galton.

على أن الناس يختلفون اختلافا كبيرا فى استخدام حواسهم ؛ فمنهم (البصرى) الذى يكون جل اعتماده على حاسة النظر . ومنهم (السمعى) الذى يكثر من استخدام سمعه . ومنهم (الحركى أو اللمسى) الذى يميل إلى استخدام عضلاته وحاسة اللمس أكثر من غيرها .

فالبصريون يفوقون غيرهم فى إدراك المرئيات ، وتصورها ، وتذكرها أسرع من غيرها من المدركات الحسية .

والطريقة التى تفلح مع هؤلاء هى عرض وسائل الإيضاح عليهم، وتركهم يتعلمون منها . وربما يكون نصف الأطفال من هذا النوع . وهذا قد يرجع إلى المنزلة الكبرى التى يمنحها المجتمع لحاسة الإبصار ، أو إلى كون طرق التعليم تميل إلى استخدام العين أكثر من غيرها من الحواس .

وقد وجد بالتجارب أن البصريين بين الأطفال والشبان أكثر منهم بين الرجال ، وأن النساء أدق تميزا للتجارب البصرية من غيرهن .

أما السمعيون فيعتمدون على حاسة السمع أكثر من غيرها ؛ ولذا يجيدون إدراك المسموعات وتصورها وتذكرها . وهم دون البصريين فى العدد . ويقال إن سقراط كان من هذا النوع .

والطريقة المفيدة فى تعليم هؤلاء هى طريقة المحاورة أو المحاضرة أو النقاش التى كان يميل سقراط إلى استخدامها .

وأما الحركيون فهم الذين يعتمدون على عضلاتهم فى الفهم والحفظ والتصور والتذكر ؛ فلا يفهم أحدهم التجربة إلا إذا قام بها ، ولا يجيد حفظ قطعة شعرية إلا إذا كررها مرارا ، ولا يتذكر معنى كلمة إلا إذا نطق بها أو كتبها .

وهؤلاء يقدرون على تصور الحركات التى قاموا بها أصدق تصور ، ويصفونها أدق وصف . وخير وسيلة لتعليمهم أن نعطيهم فرصة كافية للعمل والحركة وعمل التجارب بأنفسهم ، وندعهم ينطقون بالكلمات التى يتعلمونها ويكتبونها .

ومن الحركيين من يعتمدون على اللمس بأيديهم ويسمون اللمسيين . وهؤلاء يتخذون أيديهم أدوات للعلم ، ووسائل للمعرفة ، ويتصورون ما لمسوا بسرعة . ويلاحظ أن العمى يمثلون النوع السمعى الحركى ؛ ذلك لاعتمادهم على آذانهم وعضلاتهم وأيديهم ، بدلا من أعينهم .

هذا ومع أننا نرى أن بعض الأشخاص يعتمدون على حاسة أكثر من غيرها وفق التقسيم السابق فإننا نرى أن الأشخاص العاديين ينتمون إلى جميع هذه الأقسام ؛ فإنهم يستحضرون الصورة الذهنية الملائمة للصفة المتغلبة فى المتصوَّر ؛ فالصورة الذهنية تكون مرئية بالنسبة لإحدى الصور أو الرسوم ، وسمعية بالنسبة للناقوس مثلا ، وعضلية أو حركية بالنسبة للبحر وأمواجه ، ولمسية بالنسبة للقطيفة وغيرها من الأقمشة ، وشمية بالنسبة لأحد حوانيت الروائح أو الأزهار ، وهكذا . وهذا لا يمنع من أن كل شخص يميل على مر الأيام إلى الاندماج فى نوع أو نوعين من الأنواع السابقة ، وأنه من الممكن بالتجارب والانتباه النبوغ فى إحدى النواحى .

ومن هذا كله نستنبط ثلاث حقائق مهمة جدا فى التربية هى : —

(١) أن التصور الذهنى متوقف على الإدراك الحسى قوة وضعفا .

(٢) أن التلاميذ ليسوا متساوين فى قوة الإدراك الحسى والتصور الذهنى.

(٣) أن للحركة أثرا كبيرا فى كل من الإدراك الحسى والتصور . ولذا كان لزاما على المدرس أن يستخدم جميع الحواس الممكنة فى التعليم ، وأن يحمل التلاميذ على الحركة والعمل واختبار الأشياء بأنفسهم ، ليكون لدى كل منهم فرصة كافية للاستفادة من الدرس ، كما أن عليه أن يصور الأشياء التى لا يمكن التلاميذ أن يطلعوا عليها تصويراً واضحا جليا من جميع الوجوه ، بحيث تكون الصور التى تتكون فى أذهانهم واضحة أيضا .

التخيل

للتخيل معنيان : عام وخاص . فهو بمعناه العام يشمل جميع العمليات العقلية التى ينشأ عنها استحضار صور ذهنية ، سواء أكان ذلك الاستحضار مطابقا فى مجموعه للتجارب الماضية أم لا ؛ فاستحضار الصور الذهنية للمدركات الحسية الماضية ، وكذلك تذكر الحوادث الماضية كما حصلت تقريبا ، وتوهم حوادث لم تقع ، كل هذه تسمى تخيلات بمعنى التخيل العام ؛ كما إذا تصورت فرسا رأيته أو آخر لم تره أيا كان نوعه ، بقطع النظر عن إمكان وجوده ، أو تصورت رأس فرس بجسم بقرة مثلا — فكل من هذه يسمى تخيلا بالمعنى العام .

أما التخيل بمعناه الخاص فمقصور على تصور أشياء أو حوادث لم تدرك من قبل ولم تدخل فى دائرة التجارب الماضية . ويميل الاستعمال العرفى العام إلى هذا المعنى ؛ إذ أنك إذا تصورت حادثة رأيتها ، أو تذكرت تجربة من

تجاربك الماضية لا تقول إنى تخيلت، ولكنك فى الغالب تقول تصورت أو تذكرت أو استحضرت.

أما الاستعمال الاصطلاحى العلمى فيميل إلى المعنى الأول العام. فالتخيل فى اصطلاح معظم علماء النفس يشمل جميع أنواع التصور؛ فإذا مرت بخاطرك صور ذهنية لمدركات حسية أدركتها من قبل سمى عملك العقلى هذا تذكرا أو تخيلا استحضاريا (١) أو تكراريا؛ كما إذا تصورت منظرا ريفيا رأيته، أو نغمة موسيقية سمعتها، أو حركة عنيفة قمت بها، أو حادثة وقعت أمامك.

وإذا استحضرت أمام عينى عقلك صورا لمدركات حسية لم تقع فى دائرة تجاربك قيل إنك تتخيل تخيلا اختراعيا (٢) أو ابتكاريا أو إنشائيا؛ كما إذا تصورت قصرا وصف لك، أو موقعة حربية قرأت عنها، أو رجلا سمعت صفاته، أو تصورت أسدا برأس أتان، أو سمكة برأس إنسان، أو قردا يتكلم، أو عصا تتحرك.

والتخيل الابتكارى يكون مقيدا ومطلقا ومترجما:

(١) فالمقيد يعرف بخضوعه للإرادة. وبكونه لغرض مقصود، وبتعلقه بالمستقبل؛ كما إذا تخيل البنّاء بيتا بحجم أو شكل أو نظام خاص، لكى يقوم ببنائه. وجميع المبتكرات الفنية والعلمية ترجع إلى هذا القسم.

(٢) ويمتاز المطلق بحرية الشعور وعدم تقييده بدافع أو إرادة أو غرض أو ماض أو مستقبل. ويدخل فيه أحلام اليقظة وأحلام النوم، والوهم والخبل.

(٣) أما الخيال المترجم فوسط بين المطلق والمقيد. ويتحقق بتصور أشياء

---

(1) Reproductive. (2) Creative. or Constructive.

أو حوادث سمعت وصفها ، أو قرأت عن تفصيلاتها . فهو مطلق من جهة أن السامع قد يصيب فى التصور ، أو يخطئ فيكون تصوره مخالفا للواقع ، ومقيد من جهة أن السامع مقيد بالأوصاف التى سمعها أو قرأها .

فهناك إذاً تخيل استحضارى ، وتخيل ابتكارى : مترجم ومقيد ومطلق. وهاك الكلام على كل من هذه مع شىء من التفصيل .

التخيل الاستحضارى والتذكر

من الواجب أن نلفت نظرك إلى أوجه التشابه والتخالف بين التذكر والتخيل على العموم ؛ فهما يشتركان فى أن كلا مستفاد من التجارب الماضية ؛ ولذلك لا نتخيل إلا ما وقع لنا كما هو ، أو مع شىء من التعديل أو التغيير فى النظام أو التكوين .

وأظهر فرق بينهما أننا فى أثناء التذكر نكون مقيدين بالحوادث الماضية مرتبطين بالحقيقة ، ولا نحيد عنها قيد أنملة ؛ فلا يكون ما نتذكره كاملا إلا إذا كان مطابقا للواقع من حيث النظام والأوضاع والترتيب الزمنى والنسبة المكانية. أما فى التخيل فلسنا مقيدين بهذه القيود ؛ بل إن لنا الحرية التامة فى اختيار ما نختار من حوادث الماضى لننتفع بها فى المستقبل . ولنا أن ننتزع من تلك الحوادث صورة مركبة من عناصر يرجع كل منها إلى حادثة أو صورة خاصة؛ فإذا فكرت فى بناء بيت فلى أن أختار له موقعا مثل موقع بيت ، وشكلا كشكل آخر ، وهندسة كهندسة ثالث ، وأن أعين عدد الغرف وحجمها ونظامها بحسب ما يتراءى لى . فنظرى إلى الماضى ، وتقيدى به ليس محدودا كما هى الحال فى التذكر.

على أن الغالب فى الخيال أن يحصل فيه شىء من الابتداع والابتكار ؛ اما التذكر فهو مجرد إعادة صورة من صور الماضى، أو استحضار تجربة من تجاربه؛ فلا مجال فيه للابتداع مطلقا ؛ إذ التذكر الذى يشوبه الابتداع لا يسمى تذكرا بحال من الأحوال ؛ لأن التذكر لابد أن يكون خاضعا للحقيقة .

وبالإضافة إلى ذلك نرى أن التحقق والمعرفة من عناصر التذكر الأساسية كما علمت ؛ فبدونه لايتم التذكر. ولو تكرر شعورنا بشىء من الأشياء بدون أن نشعر أن لنا به سابق عهد ماسمى ذلك تذكرا ، أما التخيل فقد يتم بدون ذلك العنصر ؛ لأننا قد نستحضر تجاربنا الماضية ، أو أجزاء منها عفوا ؛ بدون أن نشعر بذلك ، وبدون أن نتحقق من أننا خبرناها من قبل .

التخيل المترجم

ويسمى أحيانا التخيل التقليدى (١) ؛ إذ أن المتخيِّل يحاول أن يتصور صورة مماثلة للصورة التى فى ذهن المتكلم أو الكاتب ، حينما يسمع وصف بيت أو يقرأ عنه .

ولهذا النوع من أنواع التخيل منزلته فى التربية والتعليم ؛ فإننا نطالب التلاميذ به حينما نصف لهم منظرا أو حيوانا أو بلدا أو قصرا أو طريقا ، مستعينين على ذلك بالألفاظ ، والصور ، أو الرسوم التقريبية . فهذه توقظ فى نفوس التلاميذ صورا ذهنية يكون مجموعها صورة كاملة لما أريد وصفه . وهم

---

(1) Imitative.

مضطرون للتعلم بهذه الطريقة أحيانا ؛ لأنه من المستحيل عليهم أن يتعلموا بالتجارب المباشرة كل ما نريد منهم أن يتعلموه فى حياتهم المدرسية المحدودة .

فالألفاظ التى نستعملها لاتؤدى وظائفها كما ينبغى إلا إذا أثارت فى نفوس التلاميذ الصور الذهنية المطلوبة . ولا بد أن تكون هذه الصور منتزعة من تجارب التلاميذ ومدركاتهم الحسية الماضية .

ولذا وجب علينا أن نكون على علم تام بمعلومات التلاميذ ، وتجاربهم الماضية؛ ليكون وصفنا للأشياء محدودا بحدودها ؛ فلا نثير فى نفوسهم من الصور إلا ما يستطيعون فهمه بمساعدة تجاربهم الماضية ، ولا نستخدم إلا الألفاظ والتراكيب الواضحة ، المحدودة المعنى ، التى لايجدون صعوبة فى تصور مدلولاتها ، وفهمها فهما جيدا .

التخيل الابتكارى المقيد

هو عملية عقلية تتحقق بجمع صور ذهنية ، وترتيبها وتنظيمها ، بحيث ينشأ عنها صورة أو صور ذهنية لاعهد لنا بها . ولا بد أن يكون ذلك لغرض خاص ؛ وذلك كما فى حال المهندس الذى يتخيل صورة مبتكرة لجسر من الجسور ، أو قصر من القصور ، ثم يأخذ فى الأهبة ، ويشرع فى العمل ، فيخرج للناس جسرا فخما ، أو قصرا شاهقا ، لا عهد لهم به من قبل ؛ وكما فى حال الموسيقى الذى يقدح زناد فكره ، فيتخيل نغمة طريفة ، ثم يخرجها حلوة رقيقة ؛ وكما

فى حال الشاعر الذى يتخيل فكرة جديدة ، أومنظرا أنيقا مبتكرا ، فيأخذ بيراعه ، ثم يصف الفكرة ، أو المنظر ، فيأتى شعره خلابا أخاذا بالقلوب . وكذلك يقال فى غير هؤلاء من رجال الفن الذين يعكفون على ابتداع الصور الرائعة ، وابتكار الأخيلة المنسقة ، التى تهز أوتار الأفئدة ، وتأخذ بمجامع القلوب ، وتوقظ الشوق ، وتربى الذوق .

وليس أثر هذا النوع من أنواع الخيال فى العلم بأقل منه فى الفن ؛ بل إنك لتجده هنا أكبر فائدة ، وأكثر نفعا من الجهة العملية ؛ فأمامك المئات بل الألوف من المبتكرات العلمية العملية الحديثة التى قربت البعيد ، وسهلت الصعب ، ووفرت الزمن ، ونهبت الفضاء ، واخترقت طبقات الهواء ، وغاصت فتخللت طيات الماء ، وشقت عباب البحار ، وهزئت بالجبال والقفار ، وقاتلت الأمراض ، وخففت من الآلام ، وزادت فى الآمال .

فالتخيل الابتكارى هذا أقوى سلاح يتخذ لمهاجمة الطبيعة ، ومعرفة أسرارها ، وهتك أستارها ، واستخدامها لراحة الإنسان أكثر من تعبه ، وسعادته أكثر من شقائه . ولذا لا يرى المربون مناصا من تشجيعه بجميع الوسائل الممكنة كما سترى .

ولا بد فى كل خيال ابتكارى مقيد من وجود دافع نحو العمل . وهذا قد يكون الحاجة ، أو الميل الغرزى للاطلاع والبحث . ولا بد أيضا من وجود غاية أو غرض فنى أو علمى يسعى الإنسان لتحققه . وهذا يستلزم تدخل الإرادة والاختيار والتفكير فى دائرة محدودة ، لمعرفة الوسائل الموصلة لهذه

الغاية : ويتوقف نجاح المبتكر على مقدار ماعنده من استعداد علمى، ومقدرة فنية عملية .

ومن الواجب أن تعرف أن الابتكار يظهر فى تركيب العناصر والتأليف بينها ، لا فى إيجادها بعد أن لم تكن ؛ فمن المقطوع به أن الإنسان لايستطيع أن يتخيل جديدا فى جميع جزئياته ، وإنما يستطيع أن يتخيل أمرا جديدا فى مجموعه باعتباره كلا ، مركبا من عناصر معروفة له . فالذى تخيل أبا الهول كان ـ لامحالة ـ يعرف الإنسان والأسد، فتخيل صورة لهارأس الأول وجسم الثانى ، فجاءت صورة غريبة فى تركيبها وترتيبها ، لافى عناصرها. وذلك كما يفعل الصانع الذى يصنع من المواد المعروفة شيئا جديدا لا عهد للناس به ؛ فهو لم يوجد المواد ، ولم يغير حقيقتها ؛ ولكنه غير من أحوالها و كيفياتها .

فالإنسان أعجز من أن يخلق ذرة أو يفنيها. وقدرته مقصورة على التأليف والتركيب ، وتغيير الأحوال والظروف .

التخيل المطلق

قد علمت معنى التخيل المقيد ، وتبين لك أنه لا بد أن يكون لغرض خاص ، وأنه يتضمن التفكير فى الوسائل الموصلة إلى هذا الغرض . أما فى التخيل المطلق فإن الخيال يكون حرا مطلق السراح ، يسير حيث يشاء ، و كيف يشاء ، بدون

غرض خاص محدود . ولذا يسميه بعض العلماء تلاعب الخيال أو الخيال المتلاعب .

وأوضح مثال له مايجرى بخاطرك وأنت جالس جلسة راحة ، على فراش وثير ، بجانب موقد النار ، فى يوم من أيام الشتاء ؛ فإن خيالك حينئذ يلعب ويمرح ، ويذهب بك إلى الأمس والغد ؛ فتارة تتخيل أمامك مستقبلا براقا ، مملوءا بالأمانى العذبة والآمال السارة . وطورا ترى المستقبل شبحا مخيفا مزعجا ، والجو مظلما مكفهرا ، محفوفا بالمخاوف ؛ فإذا كنت راضيا متفائلا رأيت كل شىء حسنا مرضيا ، وإذا كنت ساخطا متشائما رأيت مالا يسر ، وتخيلت مايؤلم من الحوادث المستقبلة ، ونظرت إلى الجانب المظلم من جوانب الحياة .

أحلام اليقظة (١) :ـ

ويسمى العلماء تلك الحالة التى يستسلم فيها الإنسان لخياله ؛ فيصبح كالنائم وهو مستيقظ ، وكالغافل وهو منتبه ، فلا هو بالنائم ولا بالمستيقظ ، ولكنه فى حالة خمود وهمود عقلى ، أقرب ما تكون إلى النوم — أقول تسمى هذه الحالة حالة أحلام اليقظة ، أو أحلام (١) النهار ؛ لأن الأفكار التى تمر بخاطر المرء فى مثل تلك الأحوال كالأحلام فى أنها فى الغالب ليست وصفا للحقيقة ، فالإنسان فيها يبنى قصورا فى الهواء ، ويسبح فى عالم غير عالمه الحقيقى ، ويرى روايات تمثل أمامه ، يكون هو فى الغالب «بطلها» ؛ فهو يفكر فى مستقبله ؛ ويرسم الخطط ، ويفكر فى الوسائل المؤدية إلى النجاح . ولكن هذا كله من

---

(1) Day dreams.

قبيل التمثيل ، الذى لا أثر فيه للفكر الجدى . وسرعان ما تذهب الرياح بهذه القصور ، وتقضى الحقيقة على تلك الأوهام ، وتذرها قاعاً صفصفا ؛ فيفيق المرء من غفوته وقد انحدر من عالم الخيال العذب ، إلى عالم الحقيقة المرة .

ولم ياترى تقوم هذه الأفكار بالإنسان ؟ هل من الممكن تعليلها تعليلا فلسفيا ؟ أم هى من الأسرار التى لم يصل العلماء بعد إلى كشفها وفهمها ؟ أم هى من الأوهام العابثة التى لا طائل تحتها ولا قيمة لها ؟

كلا ! إن لأحلام اليقظة دافعا وغاية ؛ فالدافع هو فى الغالب عدم رضا النفس بحالتها الراهنة ، والغاية هى إرضاء رغبة من الرغبات أو ميل من الميول المقهورة ؛ كالغريزة الجنسية ، وحب الاطلاع ، والأمل ، وحب الظهور والعجب . أو هى إخلاء السبيل أمام أحد الوجدانات المكبوتة كالخوف والذعر ، والغضب وحب الانتقام ، والمقت ، وتوبيخ الضمير .

وليس هناك من مثال لهذا أوضح من مثال بائع الزيت الذى أورده عليك : « يحكى أن رجلا كان عنده إناء مملوء زيتا ، فمر بخاطره أن يبيع ذلك الزيت ، فقال فى نفسه : « إنى إذا بعت هذا أمكننى أن أشترى بثمنه شاة تلد لى خرافا ، فأبيعها كلها ، وأشترى بدلا منها بقرة ، فتلد عجولا ، فأبيعها ثم أتزوج ، فأرزق ولدا فأرسله إلى المدرسة ، فإذا كبر طالبته بالطاعة ، وإذا خالف ضربته بعصاى هذه هكذا » ثم رفع عصاه ليضرب الولد الموهوم ، فضرب إناء الزيت بدلا منه ، فانكسر وخسر الزيت والولد معاً » .

فالرجل لم يكن متزوجا ، ولم يكن راضيا بالعيش وهو أعزب ، فمر بخاطره هذا الخيال ، فتحققت رغبته فى عالم الأوهام .

ومن هذا المثال ترى أثر الخيال فى أعصاب الحركة والعضلات ، فكأن الرجل قد علم تماما أنه رزق ولداً ، وأنه عصاه ، فهمَّ ليعاقبه على عصيانه ، فكانت النتيجة ماعلمت .

فأحلام اليقظة وسيلة خيالية لإرضاء رغبات كامنة فى النفس، بدون تكلف المشقات التى تترتب على إرضائها إرضاء حقيقيا . وهى من مظاهر غريزة حب الظهور والتسلط ؛ لأن « بطل الرواية » يكون الحالم نفسه ، أو أقرب الناس إليه ؛ كالابن أو الأب أو الأخ أو أعز الأصدقاء . والغالب أن هذا البطل يفوز ويتغلب ؛ إذ قلما يتخيل الإنسان نفسه خاضعا مهزوما . وإذا حصل ذلك فإن المرء يتلمس لنفسه المعاذير ، ويبحث عن المبررات التى جعلته يقف موقف المهزوم ؛ كما إذا أهانك صديق أمام أصدقاء آخرين إهانة كبيرة ، فلم تروجها لهذه الإهانة لبساطتها ، ولكنك حفظتها فى نفسك ، وأخذت تعظمها وتكبر من شأنها ، حتى خيل إليك أن صاحبك أهانك إهانة عظمى ، ولكنك تعود فتحسن الظن بالحادثة فتخفف من آلامك ، وتتصو أن إخوانك لا محالة قد لاحظوا على المتعدى تعديه ، وأنهم لابد لأموه على ذلك ، وبذلك تعظم منزلتك أمام نفسك ؛ إذ أنك قد جعلت نفسك عظيما فى نظرهم لدرجة أنهم أخذوا على صديقك هذا التعدى ، وأنهم لابد معاتبوه على تعديه .

فالحالم فى الغالب يتصور نفسه منصورا . وإذا تخيل أنه مقهور مغلوب على أمره فإنه يعتقد تماما أنه على الحق ، وأن التعدى عليه ظلم فى غير محله . وهذا تبعاً لقاعدة عامة تسمى قاعدة « دفاع النفس عن كيانها » .

وليس من الممكن أن نقدر بالضبط مدى ما تصل إليه أحلام اليقظة

الأشخاص العاديين ؛ لأننا لانستطيع تحديد الفرق بين أحلام اليقظة وغيرها ن العمليات الخيالية ، ولأن كثيرا من الناس يحلمون فى يقظتهم أكثر مما ظنون ، ولكنهم ينسون أحلامهم هذه كما ينسون أحلام النوم .

ومع ذلك نقول إن أحلام اليقظة تبلغ النهاية الصغرى فى أهل النشاط لعملى المادى ، والكبرى فى أهل الفكر والنشاط الباطنى ، وإنها فى الأطفال كثر منها فى البالغين الذين يستلزم نموهم الجسمى والعقلى وسمو عقائدهم ونظام حياتهم أن يعكفوا على التفكير فى الأعمال المفيدة المثمرة ، ومواجهة الحقائق كما هى ، بدون التجاء إلى الخيال إلا نادرا .

الخيال (الأيديالى) :

من أحلام اليقظة ما هو متعلق بالغاية العظمى أو الأمل ، أو مطمح نظر لإنسان فى الحياة ، ويسمى خيال الآمال أو الخيال (الأيديالى) . والفرق بينه بين غيره من أحلام اليقظة أن أفكار المرء فى أثناء الخيال (الأيديالى) تكون رتبطة بمهنته ، وباستعداده الخاص ، ولذا يمكن تحققها ولو آجلا ؛ كما هى لحال فى الطبيب الذى يتخيل أنه متمتع بمنزلة عظيمة كمنصب كبير الأطباء ، و عميد كلية الطب . أما إذا تخيل أنه خطيب مصقع ، قادر على التأثير فى لجماهير بلسانه العذب ، ومنطقه الفصيح ، وبيانه الخلاب ، مع كونه طبيبا تخصصاً بمهنة الطب ، قيل عنه إنه يسرح فى عالم أحلام اليقظة فقط .

فكل من أحلام اليقظة والخيال (الأيديالى) نوع من التخيل الابتدائى

المطلق . إلا أن هذا مرتبط بمهنة الشخص ، ومن السهل تحققه ، وذاك بعيد عن استعداد المتخيل ، ومن الصعب تحققه .

هـذا وإن للخيال (الأيديالى) أثراً كبيرا فى سلوك الإنسان ؛ فإذا كان صادرا عن عاطفة احترام النفس ، أو العاطفة الخلقية ، فإنه يحمل الإنسان على القيام بأعمال خلقية من شأنها تكميل النفس . وإذا صدر عن عاطفة أخرى دعا إلى أعمال مناسبة لتلك العاطفة .

ومن هنا ترى أنه ليس من الضرورى أن يؤدى الخيال (الأيديالى) إلى أعمال يستحسنها المجتمع ؛ لأن أعمال الشخص تتوقف على خياله (الأيديالى) أو على آماله فى الحياة ، وهذه تتوقف على استعداده الطبيعى ، وعلى مافيه من ضعف يرغب فى تقويته ، وعلى البيئة التى نشأ فيها ، وعلى رأيه فى المثل الأعلى من الرجال .

فمن عنده استعداد طبيعى لنوع من الأعمال يتخيل نفسه نابغة فيه ، ومن عنده ضعف فى ناحية يتمنى لو كان قويا فيها ، وتتحقق هذه الأمنية فى الخيال . والذى ينشأ فى بيئة علمية يتمنى أن يكون عالما ، والذى يهوى السياسة والسياسيين يأمل أن يكون سياسيا .

ومن الناس من يعجب باللصوص وأعمالهم الباهرة ، ويتمنى لو كان بارعا مثلهم . فمثل هذا يكون خياله (الأيديالى) مرتبطا باللصوص ، وربما دعاه ذلك إلى محاولة التلصص فتتحقق أحلامه .

أحلام النوم

موضوع قيم بحثه المتقدمون، واختلفوا فيه أيما اختلاف، وبحثه المحدثون وذهبوا فيه مذاهب شتى . وإلى (فرويد) الطبيب النمساوى ، والعالم النفسى الشهير يرجع الفضل فى فتح باب الجدل وإثارة البحث فى هذا الموضوع من جديد ؛ فإنه ذكر فى كتابه القيم المسمى « تأويل الأحلام(١) » الذى ظهر سنة ١٩٠٠ أن الحلم ظاهرة من الظواهر النفسية المعقدة ، التى تستحق العناية والبحث والتدقيق ، فهو ليس ـ كما كان يقول بعض القدماء ـ آثاراً مهوشة لاضطراب الخلايا والمراكز العصبية، ولكنه عمل عقلى خاضع لقوانين وقواعد، فللبحث العلمى فيه مجال فسيح . وليست دراسته مفيدة من الوجهة العلمية البحتة فقط ، ولكنها منتجة جدا من وجهة التحليل النفسى ، والعلاج النفسانى

وصف عام للأحلام :

وقبل أن نذكر لك رأى فرويد فى الأحلام نود أن نصفها لك وصفا عاما فنقول :—

إن معظم الأحلام المتصلة الكاملة ، التى يتذكرها الإنسان بعد اليقظة ،

---

(1) Die Draumdeutung, by Prof. S. Freud.

تحصل غالبا قبيل الاستغراق فى النوم ، أو قبيل الاستيقاظ منه ، أو فى أثناء النوم الخفيف فى الأوقات الأخرى .

فى مثل هذه الأوقات يؤدى الحلم وظائف بسيطة ، كتذكر الصور الذهنية ، واستحضار التجارب الماضية البسيطة ، الخالية من النقد والتمحيص ، والتفكير العميق والأحكام السديدة ، البعيدة عن المظاهر الجذابة ، والجمال الخلاب ، ودلائل حضور البديهة والانسجام فى الفكر والعمل ؛ فالمناظر مضطربة متفرقة ، يندمج بعضها فى بعض . والشخص الواحد يمثل أدوار أشخاص متعددين ؛ فهو يبدأ بشخص وينتهى بآخر . والحوادث تتقلب ، والأمكنة تتغير سراعا لأدنى مناسبة وأقل رابطة . فالأحلام كما ترى ينطبق عليها تعريف الخيال الابتكارى ؛ لأنها مركبة من عناصر مختلفة ، قديمة فى جزئياتها ، غريبة فى مجموعها وتركيبها ، إلا أن الصورة العامة تكون أكثر غرابة ، وأشد مخالفة للواقع ، وأقل خضوعا لقوانين تداعى المعانى .

ومن أخص خصائص الحلم أنه ينصبغ بصبغة الحقيقة فى أثناء وقوعه ؛ فالحالم يتراءى له أنه يعيش فى عالم الحقيقة ، وكثيرا ما يعتريه الشك فى أمره فيعمل أعمالا يستدل بها — فى زعمه — على أنه مستيقظ لا نائم ، وأن الذى يراه هو حقيقة واقعية ، لا خيال نائم ؛ وما ذلك إلا لعدم الرقابة الفكرية ، وعدم القدرة على ضبط النفس فى أثناء أحلام النوم .

وقد يصل وضوح الأحلام ، وظهورها بمظهر الحقيقة إلى درجة أننا نخلط بينها وبين الحقيقة ؛ وذلك أظهر فى الأطفال الذين يعتقدون تمام الاعتقاد أن

ما حصل لهم فى أثناء النوم حقيقة ، فيقصون ما رأوا فى النوم على آبائهم وأمهاتهم ، كأنما يقصون عليهم أمورا وقعت لهم بالفعل . والمتوحشون مثل الأطفال فى ذلك ؛ فقد حكى (مكدوجل) عن بعضهم أنه اعترف أمامه بأنه خاطب بعض الحيوانات، وفهم لغاتهم، لا فى أثناء النوم ولكن وقت اليقظة . وما ذلك إلا لعدم تفرقته بين الأحلام والتجارب الحقيقية .

أثر الإحساس فى الأحلام:

من أبسط الأحلام ما كان ناشئا عن إحساسات حقيقية ؛ كسماع دقات الساعة أو حديث الحاضرين ، أو الإحساس بألم فى المعدة أو غيرها من الأعضاء الباطنية أو الأطراف . فالنائم يتصور هذه الإحساسات مكبرة ، فتقوم دقات الساعة مقام طلقات المدفع ، وحديث الحاضرين مقام ضجيج وغوغاء ، وألم المعدة مقام وخز بالإبر ، أو طعن بالخناجر ، وطنين الذباب مقام خرير الماء ، أو حفيف الريح ، أو صوت الزوابع .

فالحلم فى هذه الأحلام أقرب ما يكون إلى الإدراك الحسى الكاذب ، الناشئ عن خطأ فى الإحساس أو فى التأويل ؛ إلا أن الخطأ يكون هنا أظهر كما رأيت . ومن الأحلام التى تروى من هذا القبيل : أن غلاما تنبه من نومه بعد ظهر يوم من أيام الصيف ، على أثر رؤيا رآها وهى : أن يوم القيامة قد أتى ، وأن الأرض قد ملئت نورا وهاجا يعمى الأبصار ، وأن إسرافيل أخذ ينفخ فى الصور النفخة الأخيرة ، فذعر لها الغلام واستيقظ من نومه ، فإذا بالشمس ساطعة على جبينه ، وإذا بساعة على مقربة منه تدق محددة

منتصف الساعة الخامسة بعد الظهر .

وأحيانا يبدأ الإحساس فى اثناء الرؤيا فيتدخل فيها ، ويؤثر فى اتجاهها ؛ ومن ذلك ماجرى لإحدى مشهورات الكاتبات التى كانت تجرى عليها تجربة ؛ فبينما كانت نائمة ، تتناقش فى حلمها مع أحد أصدقائها ، وتعد معهم الخطة التى يجب اتباعها فى أثناء الإجازة المقبلة إذ ألقى المجرب على مقربة منها قطعة شعرية ، فكانت هذه عندها رسالة من أحد أرباب المطابع ، يذكرها باتفاق وقع بينهما ، فأخذت هذه الرسالة على أنها مقلقة لراحتها ، ولكنها مع ذلك لن تؤثر فى خطتها التى عقدت العزم على اتباعها فى أثناء الإجازة .

ومن ذلك أن شخصا رأى رؤيا عن الثورة الفرنسية ، وفى أثنائها سقط شىء على رقبته ، فاستيقظ مذعورا ، لأن هذا الشىء وقع على رقبته موقع المقصلة (الجلوتين) .

على أن الغالب أن الحلم يحصل بدون إحساس . ويكون فى هذه الحالة أشبه شىء بالخبل العقلى السابق الذكر ، الذى يتخيل فيه المريض أشياء ويرى صوراً لا وجود لها فى الخارج .

وظيفة الأحلام :

ليست الأحلام مجرد خيالات تمر وتنقضى بلا داع ولا غرض ؛ ولكنها مثل أحلام اليقظة مرتبطة بحياة الإنسان وميوله وتجاربه فى أثناء اليقظة .

(١) فمن الأحلام ما يمثل حوادث وقعت بالفعل ، تمثيلا مطابقا لما وقع ، ولو على وجه التقريب . وهذه الأحلام التمثيلية كانت تقع لكثير من الجنود

فى أثناء الحرب العظمى الماضية ، وكثيرا ما كانت أحلامهم تتكرر ، وتكون مطابقة تماما لما حصل لهم فى المواقع الحربية . وبالبحث وجد أن هذه ترجع إلى مخاوف ؛ فإن هؤلاء الجيوش كانوا يتشجعون ويضبطون أنفسهم ، ويكظمون غيظهم وخوفهم ، وما زالوا كذلك حتى ظهرت هذه المخاوف فى أحلامهم . وقد كانت هذه الأحلام من علامات الوهن والضعف الجسمى والعقلى ، ودلائل على اقتراب مرض جسمى أو عقلى .

ومن الأحلام الناشئة عن الخوف أحلام الطفل الذى يخاف حيوانا مثلا ، فيظهر له فى نومه فى أثناء الحلم ، وأحلام المجرم الذى يخاف عاقبة جرمه فيراها فى نومه .

وليس الخوف هو السبب الوحيد فى الأحلام التمثيلية ، فالغضب والاشمئزاز من أسبابه أيضا ، ولكن الخوف أقواها أثراً ؛ لأن كرامة الإنسان ، واحترامه لنفسه يأبيان عليه أن يظهر الخوف أمام غيره ، فهو يخفيه ، ولا يزال يخفيه حتى تظهر عليه آثاره فى أحلامه . هذا إلى أن أثر الخوف فى النفس شديد ، فإذا لم يظهر فى اليقظة ظهر فى النوم . ومن ذلك تفهم معنى قول بعض العلماء ، إن الأحلام التمثيلية ترجع إلى الاضطراب العصبى وتداعى المعانى .

(٢) ومن الأحلام ما يكون وظيفته التنفيس ؛ أى إرضاء رغبة مقهورة ، أو شهوة مكبوتة . وهذه الأحلام التنفيسية حلوة لذيذة ريثما تستمر ، ومن المؤلم الاستيقاظ بعدها . وكثيرا ما يحدث الشك فى أثنائها ، فيختبر الإنسان نفسه فى النوم ، ليعلم ما إذا كان نائما أو مستيقظا ؛ لأنه يستلذ التجربة ، فيريد أن يطمئن على لذته وسروره ، ويتأكد من أنه فى عالم الحقيقة ، ولكنه سرعان

ما يستيقظ من نومه متحسرا على ما فات .

ولا شك أن كثيرا منا قد رأوا عددا من هذه الأحلام ؛ وقول العوام « حلم الجعان عيش » يبرهن على شيوع هذا النوع من الأحلام بين الناس . ولا شك أن القائل :

رأيت فى النوم أنى راكب فرسا   ولى غلام وفى كفى دنانير

أراد أن يظهر لممدوحه حاجته الشديدة إلى هذه الأشياء ، ورغبته فى الحصول عليها . فكل رغبة مقهورة ، أو ميل مدحور صالح لأن يكون سببا فى حلم مرض له . وأقوى الرغبات المثيرة للأحلام الرغبات الغرزية كالرغبة فى الاختلاط الجنسى ، أو الحصول على الطعام والشراب أو الدفء أو المال أو الأولاد أو العلم أو الجاه .

ولغريزة حب الظهور والتسلط أثر كبير فى الأحلام ؛ فقل منا من لم يروا فى أحلامهم أنهم قاموا بالمعجزات ، وحلوا المشكلات ، وأتوا بالعجب العجاب فى عالم الأقوال والأعمال . ومن الآباء والأمهات من يرون أبناءهم ينتصرون على غيرهم ويقهرونهم ، ويتغلبون عليهم فى القول والفعل ؛ لأن الابن منسوب إلى أبيه وأمه فانتصاره انتصار لهما .

ومن الناس من يرى أنه طار من مكان إلى آخر ، أو جرى على الماء ، أو مشى على الحائط من أعلى إلى أسفل ، أو بالعكس ، أو خاطب ملكا أو أميرا ، أو قام بغير ذلك من خوارق العادات ، مع أن شيئا من ذلك لم يكن رغبته فى يوم من الأيام ؛ فهذه الأحلام وما أشبهها من مظاهر غريزة حب التسلط .

(٣) وأهم من هذه الأحلام التى وصفناها الأحلام المتعلقة بالمستقبل، التى قد نسميها الأحلام الغيبية. فمما لا شك فيه أن كثيرا من الناس يحلمون أحلاما تتحقق بالفعل. ومن الممكن تعليل مثل هذه الأحلام بأحد ثلاثة وجوه: — أولها: أن الروح إلهية بطبيعتها؛ فهى كما ترى الماضى ترى المستقبل، وتدرك ما هنا كما تدرك ما هناك، فليست مرتبطة بزمان ولا مكان، ولكنها لما ارتبطت بالجسم تحددت بحدوده، فصارت إدراكاتها مثل ذلك السجن الذى تحتله محدودة بحدوده؛ فلا تستطيع أن تتطلع إلى ماوراء جدرانه، فهى لا تدرك إلا ما كان أمامها، ولا ترى إلا ما وقع فى الحال، ومن الممكن أن ترجع إلى الماضى وتذكر ما حدث فيه.

فإذا تهيأ لها التخلص من قيود الجسم رجعت إلى طبيعتها الأولى ولو جزئيا، وهذا ما يحصل فى أثناء النوم؛ فإن الجسم والحواس تكون فى حالة انكماش وخمود، فتظهر الروح وتقوى وتسترد شيئا من حريتها المسلوبة، فيتسنى لها حينئذ أن تدرك المستقبل. وهذا هو (التعليل الروحانى) الذى جرى عليه الروحانيون ويقرب منه رأى ابن خلدون، وبه تعلل أحلام الأنبياء والأولياء والصالحين.

وثانيها: أن هذا النوع من الأحلام يشبه التفكير فى أثناء اليقظة، فهو يعتمد على الخيال المقيد الذى يرمى إلى غرض خاص؛ فكما أن الإنسان يصل بفكره فى أثناء اليقظة من المعلوم إلى المجهول، كذلك يصل العقل الباطن إلى أمور مجهولة فى أثناء الأحلام؛ فالأحلام الغيبية على هذا الرأى من استنباطات العقل الباطن الذى تكون معلومات العقل الظاهر لديه بمثابة مقدمات يصل

منها إلى نتائج صحيحة أحيانا . ويعضد هذا الرأى أن الأحلام الغيبية تكون عن أشياء أو أشخاص نعرفهم أو نسمع عنهم ، وكثيرا ما نفكر فى شؤونهم وفى أحوالهم الخاصة فى أثناء اليقظة . ويسمى هذا التعليل الاستنباطى ، وهو أقرب إلى مذهب المحدثين الذين يعارضون المذهب الروحانى ، ويرجعون جميع الإدراكات المسماة بالغيبية أو الشاذة إلى التجارب الماضية .

والتعليل الثالث : أن الرؤيا قد تكون فى ذاتها حافزة نحو العمل مشجعة على السير فى تحققها ، فإذا تحققت الرؤيا فليس ذلك راجعا إلى أنها كانت من قبيل إدراك الغيب ، وإنما السبب فى تحققها هو السعى المتواصل فى ذلك .

فإذا رأى شخص أنه نجح فى امتحان مقبل عليه فقد تدفعه هذه الرؤيا إلى الجد والاجتهاد فينجح ، فتكون الرؤيا بمثابة الإيحاء الدافع إلى العمل ؛ ولذا يسمى هذا التعليل التعليل الإيحائى . وهو إن صح فى بعض الأحيان لايمكن تطبيقه فى بعضها الآخر ؛ فإن كثيرا من الناس يحلمون أحلاما عن غيرهم ، ثم يسمعون أنها تحققت . وإن تكرار هذه الأحلام فى كل زمان ومكان يحملنا على رفض قول من يقولون بالصدفة .

فالظاهر أن للتعليل الروحانى أو الاستنباطى الغلبة على الإيحائى . ولكن ليس هناك مانع يمنعنا من التوفيق بين هذه التعليلات بأن نقول إن كلا منها صحيح فى بعض الأحلام دون بعض .

رأى فرويد فى الأحلام

إن رأى فرويد فى الأحلام يرتبط تمام الارتباط برأيه فى اللاشعور أو العقل الباطن . ذلك أن للعقل ثلاث نواح : شعورية ، وشبه شعورية ، ولا شعورية ؛ أما الشعورية فتتكون مما فى العقل فى وقت ما من إدراكات ووجدانات ونزعات . وأما شبه الشعورية فتحوى إدراكات ووجدانات ونزعات من الممكن حضورها أو استدعاؤها إلى حظيرة الشعور عند الحاجة ، أو لأى سبب من الأسباب .

أما مكونات اللاشعور فهى رغبات ، ومخاوف ، ونزعات مكبوتة قامت بالنفس فى عهد الطفولة على الأخص ، ولم تسمح لها البيئة ، ولا الأحوال الاجتماعية بالظهور ، فانتقلت من الشعور إلى اللاشعور ، فأصبحت نسيا منسيا ، وصارت رهينة ذلك السجن المنيع ، والحصن الحصين . ولكنها مع ذلك فى حالة ثورة واضطراب مستمر ؛ تحاول أن تتخلص من قيودها وأغلالها ، وتنتقل إلى عالم الشعور لتتمتع بحريتها التى تسعى للحصول عليها .

وقد قلنا لك فيما سبق إن فرويد يقول إن جل هذه الرغبات ، إن لم يكن كلها ، يرجع إلى غريزتى المحافظة على النفس ، والغريزة الجنسية ، ولا سيما الثانية ، وإنها إذا قويت ، ولم تجد لها منفذا ، تغلبت على الرقيب ، فإما أن تظهر على صاحبها مظاهر أمراض عقلية ، وإما أن يرتكب أعمالا شاذة ، وإما أن تظهر هذه الرغبات بحالة مشوهة فى أثناء غفلة الرقيب كما فى النوم ،

والتنويم المغناطيسى ، أو المرض . فالرغبات المكبوتة تظهر فى أثناء الأحلام ، ولكن الرقيب — على ضعفه — لا يسمح لها بالظهور كما هى ، فلذلك تضطر إلى إخفاء شخصياتها ، والتظاهر بمظاهر أخرى . وهذا هو معنى قول فرويد : « إن الأحلام مجموعة رموز يشير كل منها إلى رغبة من الرغبات المكبوتة . » فإذا رأيت فى حلم من الأحلام أن ثعبانا هاجمك فضربته فصرعته فالثعبان يمثل عدوا من أعدائك السابقين ، وصرعه يمثل الانتصار عليه ، وفى ذلك إرضاء لرغبتك . ويعلل فرويد تحقق الرغبات المكبوتة فى أثناء النوم بأنها لولم تتحقق لحصل اضطراب فى النوم ، وما كان من الممكن أن يظل الإنسان نائما ، فلتخفيف العبء على النائم ، وإخراجه من المواقف الحرجة تتحقق الرغبات ، فيظل النائم هادئا مطمئنا ، وذلك بحسب الطريقة العامة التى يتبعها العقل الباطن فى الدفاع عن النفس ، والمحافظة على كيانها ؛ ولذلك نرى أنه إذا لم تتحقق رغبة من الرغبات فى أثناء الحلم ، أو لم يظهر الحالم بمظهر المتغلب ، بل بمظهر المقهور المغلوب ، فإنه يستيقظ من نومه وجلا مذعورا .

ولو وقف فرويد عند هذا الحد لوافقه معظم المتقدمين ، والمحدثين . ولكنه يقول إن الثعبان فى المثال السابق يمثل الأب مثلا الذى كنت تعده وأنت صغير أكبر منافس لك فى التقرب إلى والدتك ، والحصول على محبتها وعنايتها . وقد كنت فى ذلك الوقت تود التغلب على أبيك ، واحتكار عطف أمك ومحبتها ، ولكن أباك حال دون ذلك فكرهته ، ولكنك فى الوقت نفسه أحببته لعطفه عليك ، فتكونت مشكلة أو عقدة وجدانية هى مزيج من الكراهية والمحبة ، فظهرت المحبة لعدم معارضة الظروف لها . أما الكراهية

فاندحرت ، وانحدرت ، وذهبت إلى اللاشعور ، فبقيت هناك وأضيف إليها وجدانات أخرى ضد الأب ،فلما عظمت مجموعة الوجدانات هذه حاولت الظهور، فظهرت فى أثناء النوم بتلك الصورة المذكورة .

وقد ترى أن شخصا توفى ، وبالتحليل تعلم أن ذلك الشخص يمثل أباك أو أخاك أو أحد الأشخاص الذين نازعوك سيطرتك ، أو حالوا دون تمتعك برغباتك الذاتية ، فوددت لو كانوا بعيدين عنك .

وكذلك يؤول الحصول على سيارة جارك بالحصول على وظيفته أو زوجته التى تمنيتها لنفسك يوما ما .

فعلى كل حال يرى فرويد أن وظيفة جميع الأحلام مهما يكن نوعها هى تحقق الرغبات المكبوتة ، وأن معظم تلك الرغبات - إن لم يكن كلها - يرجع إلى الغريزة الجنسية ، أو إلى محبة الانتقام ممن حال دون تحقق الرغبات الذاتية الجنسية .

ويجعل فرويد للأحلام منزلة كبيرة فى التحليل النفسى ، ويتخذ تحليلها من أكبر الوسائل لمعرفة أسباب الاضطرابات والأمراض العصبية ؛ لأنها تدل على الرغبات المكبوتة التى أثرت فى الحياة العقلية .

وفوق ذلك يقول : إن الأحلام إذا فسرت تفسيرا دقيقا تدلنا على طبيعة صاحبها وميوله وأخلاقه ، التى يحاول إخفاءها وسترها عن أعين الرقباء .

قصور هذا الرأى :ـ

هذه هى خلاصة رأى فرويد فى الأحلام ، وله كما ترى نصيب من الصحة . ولكنه مع ذلك جزء من الحق لا الحق كله :

إننا لا ننازع فرويد فى أن وظيفة كثير من الأحلام هى تحقيق رغبات مكبوتة ، ولكنا نرى مع ذلك أن هناك أحلاما مرتبطة بالمستقبل ، وليس لها علاقة بالماضى مطلقا ، وهى التى تكون نوعا من الإخبار بالغيب . وكذلك لا نعرف كيف يؤول فرويد الأحلام التمثيلية الآنفة الذكر التى يرى فيها الإنسان ماحصل له بالفعل فى أثناء حادثة من الحوادث .

هذا إلى أن فرويد يذهب بعيدا فى تقدير اللاشعور ، ويمنحه مالا يتحمل من الأهمية ، حينما يقول إن الأحلام لا تحقق إلا الرغبات المكبوتة الحالة باللاشعور ؛ إذ أننا نعرف أن كثيرا من الرغبات الشعورية تتحقق فى أحلام اليقظة والنوم أيضا ، ثم إننا لا نرى وجه قصر الرغبات المكبوتة اللاشعورية على الرغبات الذاتية الجنسية ، ما دمنا نعرف أن بعض الرغبات اجتماعى ، له علاقة بغريزة حب الظهور ، التى تعارض وتكبت من عهد الطفولة ، وتستمر كذلك أيام الشباب والرجولة ، وتكون لها آثار ظاهرة فى أحلام النوم أو اليقظة .

وفوق ذلك كله لا نشك فى أن لتداعى المعانى أثرا كبيرا فى الأحلام ، حتى فى تلك التى تتحقق بها رغبات مكبوتة ؛ فكثيرا ماتجر الرغبة المكبوتة غيرها ، لما بينهما من رابطة ، ولو لم تكن هذه الثانية من الرغبات .

فقصر الأحلام على أنها رموز ، تتحقق بها رغبات مكبوتة ، تحتل اللاشعور مرتبطة على الأخص بالغريزة الجنسية ، وغريزة المحافظة على النفس تحكم لا يعضده الواقع ، ولم يقم عليه الدليل العلمى .

فيحق لنا أن نأخذ رأى فرويد على أنه مكمل لآراء غيره موضح لها ، لا على أنه مناقض لها ، وبذلك يمكن التوفيق بين معظم الآراء .

رأى (رفرز) فى الأحلام

إن التجارب الكثيرة التى قام بها رڤرز (١) وآخران (٢) قد أثبتت له أن الحساسية الإنسانية نوعان . نوع يسمى الحساسية العامة الأولية (٣) ، وآخر يسمى الحساسية الظاهرية الدقيقة . (٤) وقد ظهر له أن موضع الأولى هو طبقات الجلد الباطنية ، فى حين أن موضع الثانية هو طبقات الجلد الظاهرية . وإنما سميت الأولى أولية عامة لأنها أبسط وأرق منزلة فى سلم الرقى ، يشترك فيها الإنسان والحيوانات العليا والدنيا . وسميت الثانية ظاهرية لأن موضعها طبقات الجلد العليا ، وتظهر فى الحيوانات العليا ولا سيما الإنسان . هذا إلى أنه من الممكن إدراكها إدراكا تاماً ، وصفها وصفا دقيقا ، وتحديد موضعها بالضبط . ومن خواصها : عدم ظهور أثرها عند المرض ، وفى الأحوال غير العادية ، وفى أثناء عمل بعض العمليات الجراحية .

---

(1) W. H. R. R. Rivers. (2) H. Head and J. Sherren.
(3) Protopathic. (4) Epicritic.

وقد كان لهذه التجارب آثارها فى آراء رڤرز فى المجموع العصبى والعقل، فهو يرى أن الرابطة وثيقة بين هذين، لدرجة أنه من الممكن تفسير أى حادثة نفسية بإرجاعها إلى أسباب جثمانية، أو بيان مشابهتها لحادثة جسمية؛ فالعقل تابع للمجموع العصبى فى تطوره وأحواله على العموم؛ فإذا كمل هذا كمل ذلك. وأى نقص أو خلل فى تكوين الأول ينشأ عنه — لا محالة — نقص أو خلل فى أحوال الثانى؛ وبذلك يظهر ارتباط علم النفس بعلم وظائف الأعضاء تمام الارتباط، وتوقف سلوك العقل على أحوال المجموع العصبى تمام التوقف.

هذه هى النظرية الأساسية التى بنى عليها رڤرز آراءه فى العقل ومظاهره. فالعقل عنده كالمخ والمجموع العصبي يتكون من طبقات ظاهرية عليا، وأخرى سفلى؛ فالعليا تكونت على مر الأجيال والقرون، وكانت نتيجة للتطور الإنسانى، وتدرجه فى سلم الرقى. أما الطبقات السفلى فهى الطبقات الأولية التى توجد فى الإنسان والحيوان معاً، وإن كانت تختلف فى الحيوان تعقدا ورقيًّا باختلاف منزلته من السلسلة الحيوانية.

والسلوك الإنسانى بناء على هذه النظرية نوعان: (١) سلوك راق دقيق خاضع للفكر الراقى والروية، وهو الذى تضبطه طبقات العقل العليا، ويرتبط بطبقات المخ الظاهرية الدقيقة الحساسية، (٢) سلوك ساذج ابتدائى، وهو المتصل بطبقات العقل السفلى، الخاضع لتصرفات الطبقات السفلى من الجهاز العصبى.

ويقول رڤرز بتطور الغرائز وانقسامها قسمين: أولية وعليا، أو

Protopathic و Epicritic ؛ فالأولية هى التى يكون الغرض منها حفظ الذات والنسل ؛ كغرائز البحث عن الطعام والخوف والمقاتلة والغريزة التناسلية. ومن الغرائز العليا الغرائز الاجتماعية . وأرقاها غريزة حب الاختلاط بالناس ، التى ينشأ عنها نزعات ثلاث هامة هى : التقليد ، والمشاركة الوجدانية ، والاستهواء . فالتقليد يمثل الناحية النزوعية لغريزة حب الاختلاط . والمشاركة الوجدانية تمثل ناحيتها الوجدانية . والاستهواء يمثل الناحية الفكرية أو الإدراكية . ويرى الدكتور رڤرز أن هذه النزعات الثلاث ضرورية لتقدم النوع الإنسانى، ورقى العقل البشرى من نواحيه الثلاث : الإرادية، والوجدانية، والإدراكية .

ومن آراء رڤرز — التى بذل مجهودا كبيرا فى الدفاع عنها ، والبرهنة على صحتها — أن هناك علاقة متينة ، ورابطة قوية بين طبقات المجموع العصبى العليا من ناحية ، وبين طبقات العقل العليا من ناحية ثانية ، وبين الغرائز الاجتماعية والعواطف من ناحية ثالثة ، وبين السلوك الإنسانى الراقى من ناحية رابعة ؛ فهذه الأربعة مرتبطة تمام الارتباط ، وكل منها يسمى فى اصطلاح رڤرز Epicritic .

كما أن طبقات المجموع العصبى ، وطبقات العقل السفلى ، والغرائز الدنيا وما يتبعها من وجدانات وانفعالات ، والسلوك الإنسانى الانبعاثى الشهوانى — كل هذه شديدة الاتصال بعضها ببعض ، وتسمى (Protopathic) .

بعد أن يثبت رڤرز أن للعقل ناحيتين : عليا ، وسفلى ؛ وبعد أن يتبين علاقة هاتين الناحيتين بالغرائز ، ويثبت ارتباطهما بالمجموع العصبى ، يتوسع فى

بحث السلوك الإنسانى ، فيقسمه إلى : راق ، وساذج ؛ فالأول هو الخاضع لذكاء الإنسان وغرائزه الاجتماعية المهذبة . ويتجلى بأجلى مظاهره فى الإنسان اليقظ المفكر المدبر ، الذى يفكر بعقلية الرجل المهذب ، ويخضع غرائزه الذاتية للغرائز الاجتماعية ، ويسعى فى إدخال السرور على غيره ، كما يسعى فى سرور نفسه .

أما الثانى فهو الخاضع للغرائز الدنيا . وأظهر ما يكون فى الإنسان المتوحش ، أو المحب لنفسه ، الغارق فى لذاته الصبيانية ، الساعى فى إرضاء شهواته ، والحصول على رغباته بجميع الوسائل الممكنة .

وإن الإنسان العاقل ليسلك المسلك الأول — وإن كلفه المشاق ، وجلب عليه المضار — ولا يسلك المسلك الثانى إلا كل غر ضعيف التفكير ، حقير النفس ، أو ضعيف العقل ، أو سيء الفهم . غير أن كثيرا من الناس يسلكون المسلكين ، ويطرقون النجدين ، ففى حالة الهدوء العقلى ، والسكون العصبى يسلكون الأول ، وفى الأحوال غير العادية يرجعون إلى الطبيعة الأولى ، ويتقهقرون إلى مرتبة السلوك الساذج . ويسمى هذا فى اصطلاح رڤرز « السلوك التقهقرى أو الرجوعى « Regressive » . ويبلغ السلوك التقهقرى غايته فى الأحوال غير العادية — كما فى أثناء النوم ، أو التنويم المغناطيسى ، وعند الاضطرابات والأمراض العصبية .

ومن ذلك يتبين لك أن السلوك الراقى خاضع لما يسمى « العقل اليقظ » فى اصطلاح علماء النفس التحليلى . أما السلوك التقهقرى فخاضع لما يسمى بالعقل الباطن .

فالدكتور (رڤرز) يوافق الدكتور (سيجمند فرويد) وأتباعه على وجود ناحيتين للعقل : إحداهما ظاهرية يقظة ، والأخرى باطنية فى حال خمود أو سكون، إلا أن هذين العالمين يختلفان فى أمور ، منها :

أولا — أن رڤرز يتوسع فى محتويات العقل الباطن ، فلا يقصرها على التجارب التى كانت من نصيب المرء فى عهد طفولته ، بل يدخل فيها جميع التجارب والذكريات التى تنتقل من الشعور إلى اللاشعور — إما بنفسها وإما بكبتها قصداً — وذلك حيث يقول : « إن هذا العصر (أى عصر الطفولة) صالح - بصفة خاصة - لأن يهيىء الفرص للتجارب الشعورية فتصير لاشعورية. ولكن انتقال التجارب إلى عالم اللاشعور قد يحصل فى أى عصر من عصور الحياة الفردية . وقد لفت الأنظار — إلى حد بعيد — حدوث هذه الظاهرة على أثر تجارب الحرب العظمى وفظائعها ؛ فقد شوهد فى كثير من الأحوال أن الجنود قد نسوا - تمام النسيان - حياتهم التى حيوها من قبيل الإصابة باغماء شديد ، أو جهد عميق إلى أن وجدوا أنفسهم فى المستشفيات بعد الإصابة ببضعة أسابيع . هذا مع أنهم كانوا فى أثناء جزء من هذه المدة - على الأقل - فى حالة شعور عادى على حسب الظاهر . وأن ما حدث لهم فى أثناء هذه المدة قد يبقى مدفوناً فى عالم اللاشعور ، محجوبا عن عالم الشعور شهورا بل سنين متوالية، بحيث لا يمكن تذكر شىء منه إلا باحدى طرق التحليل النفسى . كالتنويم المغناطيسى ، وتداعى المعانى المطلق(1) . »

ثانيا — لا يشبه رڤرز اللاشعور - كما يفعل فرويد وأتباعه - بحجرة أو

---

(1) See Instinct and The Unconscious, P. P. 13-14.

مخدع يفصله عن الشعور فاصل ، له باب عليه رقيب⁽¹⁾ يمنع محتويات اللاشعور من الدخول إلى حظيرة الشعور إلا إذا احتالت عليه ، وتزيت بغير أزيائها الحقيقية. ولكنه يقول : إن للعقل طبقات ظاهرية عليا دقيقة ، وأخرى باطنية سفلى ساذجة ـ كما سبق شرحه ـ فالأولى هى التى تعمل وتظهر آثارها فى الأحوال العادية وقت اليقظة . فإذا بطل عملها ، أو حيل بينها وبين وظائفها لسبب من الأسباب ـ كالاضطراب العصبى ، والنوم ، والتنويم المغناطيسى ـ حلت محلها الطبقات السفلى . ويكون سلوك الإنسان فى هذه الحالة خاضعاً لظاهرة خاصة تسمى التقهقر أو الرجوع « Regression » ؛ يريد بذلك الرجوع إلى الحياة الأولية البسيطة ؛ فتظهر التجارب الساذجة التى صادفها الفرد أو النوع فى حياته الماضية .

ثالثا — أن رڤرز لا يعنى بالغريزة الجنسية عناية فرويد وأتباعه بها ، فلا يقول كما يقول هؤلاء : إن الرغبات المكبوتة التى تظهر فى الأحلام ، والتى ينشأ عنها الأمراض العصبية ، والاضطراب العقلى هى ميول جنسية فى الغالب . ولكنه يقول : إن أى تجربة مؤلمة ـ أيا كان نوعها ـ صالحة لأن تنتقل من الشعور إلى اللاشعور ، وتكون سببا فى حلم أو مرض عصبى . وفى هذا يقول — مشيراً إلى التجارب التى قام بها ، والحوادث التى شاهدها وهو يعالج بعض المصابين بأمراض عصبية فى أثناء الحرب العظمى : —

« فلدينا الآن من الأدلة المتعددة ما يبرهن على أن أنواع الشلل ، وانقباض العضلات ، والخوف والذعر ، وغيرها من الأمراض — التى كان يعدها فرويد

---

(1) Sensor.

وأتباعه نتائج ميول جنسية مكبوتة — تحدث كثيرا لأشخاص يظهر أن حياتهم الجنسية عادية ليس فيها شذوذ مطلقا ، وأنهم لم يكونوا بحالة غير عادية عرضة للهموم الجنسية التى تراها شائعة فى عصر الحضارة الحديثة ، وعلى الأخص بين طبقات المجتمع التى تتمتع بقسط أوفر من الراحة » .

ثم يقول بعد ذلك : « إذا تسنى لنا أن نهتدى بهدى النتائج التى شاهدناها فمن الحق أن نقول : إن مظاهر بعض الأمراض السالفة الذكر وأعراضها تذهب ، وتختفى آثارها بدون تعرض لنقل عقد وجدانات ، أو رغبات جنسية من اللاشعور إلى الشعور ، فى حين أن أمراضا أخرى من النوع نفسه تبقى ولا تزول آثارها ، على الرغم من الوصول إلى أعماق نفس المريض ، والعثور على عقد رغبات جنسية وغير جنسية مكبوتة ، يرجع عهدها إلى ماقبل الحرب . »⁽١⁾

يريد رڤرز بذلك أن يبرهن على أن كثيرا من الأمراض العصبية التى أصيب بها الجنود فى أثناء الحرب العظمى يرجع فى الغالب إلى كتم أفكار ووجدانات مؤلمة ، نشأت عن التجارب القاسية التى صادفها هؤلاء الجنود فى أثناء الحرب العظمى وأهوالها ، وما لازمها من هياج واضطراب ومواقف خطيرة ؛ إذ كانوا يسمعون قصف المدافع ورعدها من حين لآخر ، ويرون انفجار القنابل ، ونيران القذائف على مقربة منهم ، ويشاهدون بأعينهم إخوانهم والموت يحصدهم حصدا فلا يبقى منهم ولا يذر . وقد كان أعداؤهم يباغتونهم وهم فى خنادقهم فيبقون فيها طويلا بدون أكل ولا شرب ولا ضوء ، ولا سبيل إلى الاتصال بأقرانهم وقوادهم .

---

(1) See Instinct And The Unconscious p. p. 165 - 166.

هذه التجارب القاسية التى وقعت لهؤلاء الجنود فى الماضى القريب — لا تجاربهم فى الماضى البعيد أيام الطفولة ، ولا وجداناتهم الجنسية المكبونة — هى المسئولة فى نظر رڤرز عن الأمراض العصبية وما يتبعها من الأمراض الجسمية التى أصابت هؤلاء الجنود ، والتى كانت سببا فى كثير من الأحلام المزعجة التى كانوا يرونها وهم نائمون .

رابعا — أن رڤرز لا يقصر وظيفة الأحلام على تحقيق الرغبات المكبوتة بطريقة رمزية ، ولكنه يقول إن كثيرا من الأحلام يخضع للظاهرة السابقة — ظاهرة التقهقر — التى تخضع لها جميع الأحوال العقلية الشاذة تقريبا . فالأحلام التى يعدها فرويد وأتباعه رموزا لرغبات مكبوتة تعد فى رأى رڤرز تجارب من النوع الذى يحصل للإنسان فى عهد طفولته ، أيام كانت أفكاره أشبه شىء بالأوهام البسيطة الساذجة ، أو من النوع الذى حصل للإنسان الأول ، أو لآبائه وأجداده فى أطوار حياتهم الأولى ، فإذا رأى الإنسان فى نومه أنه يطير ، أو أن شجرة تتحرك نحوه ، أو أن ثعبانا يهاجمه — فهذه الأحلام وما أشبهها ذكريات عن العصر الماضى ، عادت للإنسان كما هى أو بتعديل بسيط أساسه امتزاج العناصر والحوادث بعضها ببعض ، امتزاجا ناشئا عن عدم التمييز أو نقصه أو تداعى المعانى . وهذه — كما ترى — من خصائص التفكير عند الأطفال والإنسان المتوحش . وهاك ما قاله رڤرز فى هذا الصدد : —

« وهناك من الأسباب الكثيرة ما يحملنا على الاعتقاد بأن الأحلام تمثل تجارب الطفولة الأولى . وليس معنى ذلك أن موضوعات الأحلام مأخوذة من تجارب الطفولة الأولى ، ولكن معناه — على الأحرى — أن أى تجربة

يحلم بها الإنسان تتشكل بحيث يكون مافيها من وجدانات، أو إدراكات، أو نزعات، أو أعمال — أشبه شيء بوجدانات الطفولة وإدراكاتها ونزعاتها . وظهور الأحلام بهذه الصفة فى دائرة الشعور يرجع بالطبع إلى زوال رقابة الطبقات العليا العقلية، أوضعفها فى أثناء النوم، فحينئذ تظهر الطبقات السفلى إلى الطبقات العليا ، فيتسنى لهما أن تظهر بمظهرها الطبيعى (الملائم لعصر الطفولة الفردية أوالنوعية) .فأوهام الأحلام وخيالاتها وخروجها عن قوانين المنطق ليست ناشئة عن تحول الرغبات المكبوتة بتلك الطريقة المنظمة التى يصفها فرويد ويعزوها إلى كائن شيطانى (الرقيب) ، وإنما هى — على الأحرى — نتيجة مباشرة لنشاط أنواع أخرى من أنواع السلوك العقلى كانت تمنعها من الظهور الطبقات العقلية العليا ، أوالتجارب التى حصل عليها الإنسان فى أدوار حياته اللاحقة لدور الطفولة »(١) .

هذا هو رأى رڤرز فى الأحلام لخصناه لك ، وهو يقرب من رأى (يونج) العالم السويسرى الشهير (٢) .

مراحل التخيل

من المهم أن يعرف المدرس مراحل التخيل فى عصور الحياة المختلفة ؛

---

(1) See Inctinct and The Unconscious. p. p. 230 - 231

(2) See Outline of Abnormal Psychology. by Mc Dougall, Ch. IX.

ليكون على استعداد تام لتغذيته أو تهذيبه بحسب ما يرى . وتلك المراحل الثلاث هى :

(١) مرحلة الطفولة : وفيها يكون فى التخيل مغالاة وغزارة وابتكار عجيب ، ويصعب التميز بين الحقيقة والخيال ؛ فالطفل لا يتعمد الكذب إذا تخيل حادثة ووصفها كأنها وقعت بالفعل ، لأنه لا يعرف الفرق بين الحقيقة والخيال . فليس من العدل معاقبته ولا تعنيفه على ذلك ، بل من الواجب حسن الظن به ، وتغذية خياله بالحكايات الشائقة التى تروى عن الأبطال ونجباء الأطفال .

(٢) مرحلة الشباب : وهى مرحلة الآمال وأحلام اليقظة . وفيها يفكر الشاب فى مستقبله ، ويحسن الظن به ، وتتجلى له آماله وأمانيه الحلوة ، فهو يميز بين الحقيقة والخيال ، ولكنه يستلذ أن يرى المستقبل براقا خلابا مملوءا بالأمانى التى يسعى لتحققها . ومن الواجب تشجيع الشباب على ذلك بدون مغالاة ، وتزويدهم بالمثل الأعلى فى الأخلاق والآداب ، وعرضهم على مناهل التاريخ والأدب الروائى الممثل لأخلاق الشجعان وآداب الأبطال ، ليتذوقوا جمال الفن ، ويدركوا قيم الأعمال ، ويتخذ كل منهم مثلا يقتدى به ، وغاية محمودة يسعى نحوها .

(٣) مرحلة الرجولة : وفيها يتهذب الخيال ، ويتصل بالحياة العملية ، ويتوجه نحو الجد والعمل المنتج ؛ فتذهب أوهام الطفولة ، وتنقضى أحلام الشباب ، ويهبط الإنسان من عالم الخيال السماوى ، إلى عالم الحقيقة الأرضى ، فيظهر رجل الفن ، والمبتكر والمستكشف ، والمصلح الاجتماعى ، والقائد الحربى ،

والمدبر السياسى والاقتصادى . فما كان أوهاما فى عهد الطفولة ، وأحلاما فى طور الشباب ، يصير أغراضا محسوسة يسعى الرجل الكامل النمو لتحقيقها .

فعلى المربى أن يمد خيال الطفل ، وأحلام الشباب بما ينتفع به الرجل ، حينما يصير عضوا فى مجتمع ، يؤدى له حقوقا ويطالبه بواجبات .

أهمية الخيال فى الحياة :

لعلك قد فهمت من كل ما تقدم ما للخيال من أهمية فى الحياة ، وإنى لا أخشى الزلل إذا قلت إن الخيال أكبر منحة ، وأجل هبة منحها الله بنى الإنسان ، مهما تختلف منزلتهم فى الحياة ، وتتباين درجتهم العقلية ؛ فهو منبع لسرورهم ، ومسرح لأفكارهم ، وسلوة لأحزانهم . فلولاه ماجرى قلم كاتب ، ولا ترنم لسان شاعر بعذب الألفاظ ، وحلو التراكيب ، وبديع المعانى . ولولاه لحرمنا لذة النغمات الموسيقية الطريفة ، وحيل بيننا وبين الصور والتماثيل الأنيقة . ولولاه ما رأينا تلك القصور الشاهقة ، ولا الحدائق الغناء ، ولا شهدنا تلك المبتكرات الجليلة القدر ، ولا تلك الأعمال الهندسية العظيمة الشأن ، التى ساعدت الإنسان ، ومهدت له سبل العيش ، وفتحت أمامه طرق الرقى ، وغيرت وجه البسيطة ، وحولت جميع أطراف الأرض المترامية إلى بقعة واحدة ، يسكنها أمم كأنها أمة واحدة ، على اختلاف الديار وتباين الأوطان .

صور لنفسك إنسانا بدون خيال ! فهل يقدر على التفكير فى الماضى أو النظر إلى المستقبل ، أو التقدم خطوة واحدة فى سبيل الفن أو العلم ؟ كلا ! إن شخصاً هذه صفته قد يفضله الحيوان الأعجم ، لأنه يكون مقيدا بمكانه الذى

يقيم فيه ، مرتبطا بيومه لا بأمسه ولا غده ؛ فكل شيء يراه جديد ، وكل حادثة تصادفه غريبة ، لا ينتفع بالتجارب الماضية ، ولا يقدر على تصور المستقبل والاستعداد له ؛ لأنه لا يفهم له معنى . ولا يعطف على غيره ولا يتألم لألمه ؛ لأن الخيال شرط أساسى للعطف والمؤاساة . وهل لحياة مثل هذه قيمة ؟ كلا إنها جسد بلا روح ! وحياة بلا حياة ، بل هى الموت نفسه ، وخير منها الموت. فلا حياة بلا خيال ، كما أنه لا خيال بلا حياة ، فهى هو ، وهو هى . أوهما متلازمان ، فمن أراد أن يحظى بأحدهما فليسع فى الحصول على الآخر .

وفى منزلة التخيل فى رقى النوع الإنسانى يقول الأستاذ (ولتون) المربى الإنجليزى الشهير : « إن رقى النوع الإنسانى من ألفه إلى يائه يرجع إلى شيئين هما : تخيل أمور خير من تلك التى فى بيئتنا ، وبذل الجهود فى سبيل إبرازها إلى عالم الحقيقة . وما الكنوز التى ورثناها عن الماضى إلا صور مجسمة للتخيلات ، سواء فى ذلك العلوم ، والفنون ، والآداب ، والموسيقا ، والقانون ، والأنظمة الاجتماعية ، والأخلاق ، والعقائد الدينية ؛ إذ من المستحيل أن يتصور الإنسان كائنا أعلى منه منزلة (الله) بدون قدرته على التخيل » . ويكفى أن تعرف أن كلا من التذكر والفكر متوقفان على التخيل ، وأن من يستعصى عليه التذكر ، وينقصه الفكر تنقصه الحياة ، ويصير أقل منزلة من الحيوان الأعجم .

تربيته وتهذيبه :

إذا ظهر لك مما تقدم ما للتخيل من منزلة عظيمة فى حياة الفرد والنوع فلن تتردد لحظة فى أن تحتم على المربين أن يعنوا به ، ويعيروه أكبر جانب

من اهتمامهم. ومن حيث إننا نرى أن التخيل منحة إلهية، منحها الله كل إنسان لينتفع بها فى حل المشاكل التى تعترضه، وفى الاستعداد لمستقبله، فإنا نقول إنه ليس من أغراض التربية إيجاد الخيال، ولكن تنميته وتهذيبه.

وهنا نلاحظ مع الأسف الشديد أن أنظمة التربية العتيقة تهمل تربية الخيال، وتكاد تقضى على نوع من الخيال، قد يسمى «بالخيال التصورى»؛ ذلك الذى نستعين فيه بالصور الذهنية الحقيقية على الفكر. ومن المعروف أن خيال الأطفال أقوى من خيال الراشدين فى هذه الناحية؛ أى أن الطفل يعتمد على الصور الذهنية فى خياله، ولذا كان أدق وأوضح من خيال الكبار، الذين يعتمدون على المعانى وعلى الصور الرمزية (الكلمات) أكثر مما يعتمدون على الصور الذهنية الحقيقية.

لاجدال فى أنه من الطبيعى بل من المفيد أن ينتقل الإنسان من مرحلة الخيال الحسى (الخيال بوساطة الصور الذهنية الحقيقية) إلى مرحلة التخيل الرمزى (التخيل بوساطة الكلمات)؛ لأن الثانية أعلى منزلة من الأولى. ولكنا مع ذلك نرى أن التفكير الواضح الدقيق يحتاج فى كثير من الأحيان إلى الاستعانة بالخيال الحسى؛ فمن معايب التربية إهماله إهمالا تاما وتشجيع الخيال الرمزى.

فعلينا — باعتبارنا مربين — أن نضع هذه الحقيقة نصب أعيننا، وأن نسعى فى تقوية خيال التلاميذ. وإن لنا فى كثير من مواد الدراسة مايساعدنا على القيام بهذا الواجب.

فأمام مدرسي التاريخ مجال فسيح للعمل على تحقيق هذه الغاية؛ إذ أن دراسة

التاريخ أكبر مساعد على تقوية (الخيال المترجم). ولا يتم ذلك إلا بأن يتبع المدرس سبيل التبسط فى القول، والدقة فى الوصف، والتأكد من أن ألفاظه وتراكيبه تصور للتلاميذ الواقع تصويرا كاملا واضحا. وليست دراسة الأدب بأقل أهمية من دراسة التاريخ فى هذا الصدد؛ فبالإضافة إلى تواريخ الشعراء وتراجم الكتاب والمؤلفين المفعمة بالحوادث، يجد مدرس الأدب أمامه مادة غزيرة لتقوية الخيال، تتجلى فى الأدب الوصفى عامة والقصصى خاصة؛ ففى عالم الأدب يجد التلميذ مسرحا فسيح الأرجاء لخياله المترجم والمطلق أيضا؛ فإذا فهم الصور التى يريد أن يصورها الشاعر فقد شغل خياله المترجم، وإذا حاول تركيب صورة جديدة من ذلك الذى فهمه فقد أيقظ خياله المطلق الابتكارى.

فعلى المدرسين أن يشجعوا التلاميذ على الإنشاء القصصى؛ فإن فى ذلك تسلية لهم، وتقوية لخيالهم، وتربية لشعورهم ووجدانهم.

وعندى أن الجغرافية من أهم المواد وأكثرها فائدة فى تربية الخيال؛ إذ أنها مملوءة بالوصف، بل هى الوصف لا غير أحيانا، فدراستها إن نجحت تحمل إلى أذهان التلاميذ صورا ذهنية واضحة، تجعلهم على بينة من سطح الأرض، وغلاتها وسكانها، وعلاقة بعضهم ببعض، وعلاقة الكرة الأرضية بغيرها من الكواكب وهكذا.

ومثل ما تقدم يقال فى دراسة مبادئ العلوم والأشياء التى أساسها التجربة والمشاهدة والوصف المبنى على الخيال.

ولا يخفى عليك ما للرسم والتصوير والأعمال اليدوية من الفوائد الجليلة فى تقوية الخيال؛ فقد يكون الرسم ممثلا لحكاية سمعها التلميذ، أو مصوراً

لحادثة شهدها أو تخيلها . وأظهر أنواع الرسم أو التصوير فى تقوية الخيال ما كان مستمدا من الذاكرة أو الخيال . وإن هذا النوع ليدل دلالة واضحة على مقدار ما فى الصور الذهنية المحولة إلى رسم من غموض وإبهام ، أو وضوح وجلاء ؛ إذ الرسم الواضح أكبر برهان على وضوح الصورة الذهنية الناشئ هو عنها .

ويجدر بمدرس التاريخ أو الجغرافية أن يربط مادته بالرسم والتصوير والأعمال اليدوية ، ويستعين بها على توضيح مادته ؛ وذلك بأن يكلف التلاميذ توضيح مافهموا أو شاهدوا برسمه ، أو تصويره ، أو عمل نموذج له . وهنا يعرف مقدار ما فهم التلاميذ من درسه . وفى ذلك تقوية للخيال ، وترابط للمواد ، وتثبيت للمعانى فى النفس ، فيسهل تذكرها .

هذا ولا ينبغى أن نكتفى بالمواد الدراسية فى تربية الخيال ، بل من الواجب أن نشجع التلاميذ على الابتكار فى الأقوال والأعمال والألعاب ؛ فنترك أحدهم يتكلم بلسان شرطى ، وآخر بلسان قائد ، وثالثا بلسان ملك ، ورابعا بلسان خطيب ، وخامسا بلسان أحد الحيوانات أو النباتات وهكذا .

ومن التمرينات المفيدة فى هذا الصدد أن نطالب بعض التلاميذ بتكميل الناقص من صورة أو حكاية أو خطابة ، أو بقراءة قصيدة أو قطعة نثرية ، أو مشاهدة رواية ، أو سماع قطعة موسيقية وفهمها وقدرها حق قدرها ، وبيان ما فيها من جمال أو قبح .

ولا يفهم مما تقدم أننا نطالب بتشجيع الخيال بدون قيد ولا شرط ، فإن

ذلك قد يضر التلميذ، ويجعله يغالى فى خياله، حتى يبرح عالم الحقيقة، ويسبح فى عالم الأوهام، فيصير من الصعب إرجاعه إلى بيئته الحقيقية. وخطر ذلك ظاهر، وهو الذى دعا مدام منتسورى وأتباعها إلى العناية بالعلوم والفنون الواقعية، المرتبطة ببيئة التلاميذ فقط، والإقلال من إلقاء الحكايات الخرافية عليهم. وحجتها فى ذلك أن خيال التلاميذ موجود بطبيعة الحال، بل إنه غزير زائد على الحاجة، فهو فى حاجة إلى التقييد والتهذيب، لا إلى التربية والتنمية.

ولكنا إذا أخذنا بهذا الرأى على علاته، ضيعنا على التلاميذ مزايا الخيال التى ذكرناها، فيصيرون مقيدين بعالم الحس، بعيدين عن عالم الخيال، قاصرين عن تقدير خيال السابقين من الكتاب والشعراء ورجال الفن.

فمن الواجب إذاً أن نتوسط؛ فننمى الخيال المقيد بجانب الخيال المطلق، فالخيال المقيد — علميا كان أو فنيا هو الذى ينمى ويشجع. أما المطلق الجامح فمن الضرورى تهذيبه وإيقافه عند حد.

المراجع بالإنجليزية: —

(1) The Psychology of Everyday Life, by J. Drever. ch. XII.
(2) Psychology, by Woodworth, ch. XIX.
(3) Fundamentals of Psychology, by Dumville, ch. VI.
(4) Psychology for Teachers, by Lloyd Morgan, ch. VI
(5) Outline of Abnormal Psychology, by W. Mc Dougall, chs. VII. & X.
(6) Conflict & Dream, by W. H. R. Rivers.
(7) An Introduction to the Psychology of Education, by J. Drever, ch. x.

الفصل العاشر

التعب

مقدمة :

تستدعى الحياة المدنية اليوم زيادة العناية بدراسة التعب ؛ فإن السرعة فى العمل ، وكثرة الآلات المستعملة الآن ، وزيادة الضوضاء فى المدن ، وكثرة السكان ـ كل هذه أجهدت أعصاب الإنسان فى القرن العشرين إجهادا لم يشعر به آباؤه السابقون الذين كانت حياتهم مملوءة بالهدوء والسكون. وهذه المؤثرات المختلفة تؤثر فى أعصاب الأطفال ـ سواء أكانوا فى المنزل أم فى المدرسة ـ كما تؤثر فى أعصاب الرجال . وليس واجب المربى اليوم مقصورا على معرفة المادة والمنهج وطريقة تدريسهما فحسب ، بل يشمل دراسة الطفل ، والبيئة التى تحيط به ، والمؤثرات التى تؤثر فيه جسما وعقلا وخلقا ، والعمل على تقليل كل ما يضر بالطفل من التعب وغيره أو إزالته .

والتعب مظهر من المظاهر العادية فى الحياة . وإذا لم نشعر بتعب بعد القيام بمجهود طويل فإننا نعجب لذلك كل العجب ؛ فالتعب يتبع الشغل والعمل .

وهذه حقيقة لا جدال فيها ولا مراء . فدراسة التعب ، وأعراضه ، وأسبابه . وعلاجه . . . الخ لها أهمية كبيرة للمربين :

تعريفه :

التعب هو الحالة التي يشعر معها الإنسان بالاحتياج إلى الراحة ، وبعدم القدرة على الاستمرار في العمل بعد القيام بمجهود عقلي أو جسمي . وعند التعب يشعر الإنسان بالملل ، ويقل نشاطه ، وتكثر أخطاؤه ، وتقل نسبة العمل الذي يقوم به عن النسبة التي اعتادها . ويتوقف أداء العمل على ثلاثة أجزاء من الجسم وهي : (١) المخ (٢) الأعصاب (٣) العضلات .

فالتعب نوع من التسمم بالفضلات المتولدة في الأنسجة في أثناء قيامها بعملها . وبإزالة هذه الفضلات بالراحة ، والرياضة الخفيفة في الهواء الطلق ، وإيقاف العمل ، وتغييره ، والاستحمام بالماء الساخن ودلك الجسم بعد ذلك جيدا حتى يجري الدم إلى الجلد فتخرج المادة السامة منه — يزول التعب ويعود للجسم نشاطه . يقول العلامة موسو (Mosso) الإيطالي : « لو أخذنا بعض الدم من كلب متعب وحقنا به حيوانا آخر غير متعب ظهرت على الأخير أعراض التعب في الحال . (١)

---

(١) راجع ص ١٧٦ و ١٧٧ من كتاب « مقدمة لدراسة الطفل تأليف درموند »

أنواع التعب

التعب نوعان : جسمى وعقلى . ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ؛ فما يتعب الجسم يتعب العقل ، والعكس . وما يؤثر فى أحدهما يؤثر فى الآخر ؛ لأن الجسم والعقل وحدة متماسكة الأجزاء ، متينة الارتباط ، متصل بعضها ببعض كل الاتصال . فالتعب الجسمى أو العضلى لا ينشأ عن إجهاد العضلات فقط ، ولكن قد ينشأ عن تعب العقل أيضا ، كما أن التعب العقلى لا ينشأ عن التعب الفكرى ، وإجهاد العقل فحسب ، ولكنه ينشأ عن إجهاد الأعصاب والعضلات كذلك . فكثير من التعب العقلى يحدث بعد تعب العضلات فى أثناء التمرينات البدنية الشاقة . أما كراهة العمل أو سآمته من أجل الميل لأعمال أخرى شائقة تستميلنا نحوها ، وتعوقنا عن الانتباه إلى العمل الذى فى يدنا فلا تعد من التعب العقلى .

ويرى (شِرنجتون ومكدوجل ويوقوم) وغيرهم أن كل تعب جسمىّ وعصبي فى آن واحد ، وله صلة بكل من الخلايا العضلية والعصبية . فلا يحدث تعب جسمى إلا ويصحبه تعب عصبي والعكس^(١) ؛ لأن كل تعب فى الحقيقة هو تعب للمجموع العصبي . والمجموع العصبي هو المنبع الوحيد والمصدر الرئيسى للقوة والنشاط . ويرى (موسو) — وهو حجة فى هذا الموضوع — أنه ليس هناك إلا نوع واحد من التعب وهو التعب العصبى ، وأن التعب

---

(١) راجع صفحة ٢٧٢ من كتاب كولفن (عملية التعلم) : The Learning Process

الجسمى فى الواقع ماهو إلا إعياء للمجموع العصبى ، وأن التعب العقلى يضعف الجسم فيتعب الإنسان لأقل حركة ، ولذا يجب تجنب التمرينات البدنية الشاقة بعد التعب العقلى ؛ لأن أى نوع من الألعاب الرياضية — التى تحتاج إلى مجهود عضلى — إذ ذاك يضر بالجسم ، ويعرضه للخطر . ومن الخطأ الشائع فى المدارس تكليف الأطفال الألعاب الرياضية الشاقة بين الدروس ظنا بأنها تخفف التعب العقلى . والواقع أنه لا وسيلة لتجديد القوى الجسمية بعد الإجهاد الفكرى إلا الهدوء والسكون ، والراحة ، وترك العمل ، وعدم التفكير فى شىء مطلقا ، وترك الأطفال أحرارا — يلعبون لعبا حرا ، ويسرون أنفسهم إذا شاءوا — فى الهواء المطلق . وحينما نكلف المجموع العصبى أن يقوم بعمل عضلى بعد المجهود العقلى نجد العضلات أقل صلاحية للعمل ، ونضيف إلى التعب العقلى تعبا آخر فنضر بالمجموع العصبى .

ويجب أن تختلف ساعات العمل باختلاف نوع العمل ، واختلاف الجنس من رجل أو امرأة . ولكن أصحاب المعامل والمصانع يوحدون ساعات العمل للجميع ، من غير تفرقة بين الأعمال : صعبها وسهلها ، ثقيلها وخفيفها ، أو بين الرجال والنساء . فالأعمال الشاقة تقتضى قلة الساعات من العمل ، والخفيفة تستدعى كثرتها . والمرأة لا تستطيع أن تقوم بالأنواع الشاقة من العمل ، أو تقف الساعات الطوال كالرجل . فما يناسب المرأة من الأعمال ربما لا يناسب الرجل ، والعكس . وما يحتمله الرجل ربما لا تحتمله المرأة .

أعراض التعب وعلاجه

ليست أعراض التعب مقصورة على الشعور الداخلى بالقلق والضجر والسآمة والملل ؛ فالشخص المتعب من المجهود الجسمى أو العقلى يبدو عليه التعب ، فتصير حركاته أقل نشاطا ، ومحادثته ميتة لا حياة فيها ، ويتثاءب ، ويميل إلى النوم ، ويمل العمل أيًّا كان نوعه . والطفل التعب من اللعب قد ينام ولعبه بين يديه . والجندى الذى أجهدته الموقعة الحربية قد ينام بين طلقات الغدارات وزئير المدافع . وفى أثناء التعب يحاول الإنسان أن يتذكر الشىء فيصعب عليه تذكره. وهذه الأعراض إنذار من الطبيعة يستدعى إيقاف العمل ، والاستجمام بالراحة أو المحادثة الودية . . . وترك الأشياء التى تحتاج إلى حصر الفكر ، والتفكير العميق . وبالرياضة الخفيفة فى الهواء الطلق نجد راحة واستعادة للقوة والنشاط بعد الانتهاء من العمل العقلى الطويل . أما الرياضة البدنية التى تستدعى مجهودا شاقا فلا تقلل من تعبنا ، ولكنها تزيد المتعب تعبا على تعبه كما ذكرنا . وليس من الحكمة أن يأكل الرجل أكلة ثقيلة إذا كان يشكو شدة التعب ؛ لأن هذه الأكلة فى ذاتها متعبة ، فيتضاعف التعب على الشخص ، وتزداد الطين بلة ، ويضر ضررا كبيرا .

فالطالب فى ابتداء العطلة الصيفية مثلا قد يسير فى الخلاء أميالا بعد أن كان يقضى معظم وقته جالسا يستذكر دروسه ويعيدها ، ثم يعود إلى المنزل متعبا ، منهوك القوى ، فيتناول عشاء ثقيلا ، ثم يذهب إلى فراشه طلبا للنوم

فلا يجده ، ويعتريه الأرق والقلق ليلا ، ويصيبه غثيان فى تلك الليلة. فالطبيعة تحذرنا كثرة الأكل عند الشعور بالتعب والإعياء ، وتنصح لنا بتخفيفه حتى نأخذ نصيبنا من النوم.

وقد يصير التعب مزمنا ؛ بأن يبدو على الشخص النعاس والكسل دائما فى الصباح . وهذا النوع من التعب عادى بين تلاميذ المدارس الذين يقضون يومهم المدرسى فى العمل ، فإذا ما ذهبوا إلى منازلهم وجدوا أنفسهم مثقلين بالواجبات المنزلية التى تستدعى قضاء جزء كبير من وقتهم فى أدائها ، فلا يجدون الراحة الكافية ، ولا النوم الكافى ، فيتثاءبون كثيرا فى الصباح ، ولا يستفيدون الفائدة المرجوة فى النصف الأول من اليوم ، مع أن ذلك الوقت هو وقت النشاط والعمل الذى يستطيع فيه الإنسان أن يقوم بأهم الأعمال التى تستدعى تفكيرا جديا . وهذه الحالة تعد إنذارا بالخطر ، فيجب أن ينتبه المدرس إليها ، ويعمل على تخفيفها بإراحة أمثال هؤلاء الأطفال ، وتخفيف العمل عنهم ، وعدم إثقال كاهلهم بواجبات يمكن الاستغناء عنها ؛ فإن هذا الإجهاد إذا استمر أضر بالأطفال وأعصابهم ، وأدى إلى مرضهم.

ومن أعراض التعب المزمن الصداع وثقل العينين ، وصعوبة فتحهما ، ووجود هالات سوداء حولهما ، وبطء حركاتهما ، واصفرار اللون ، والفتور العام ، والكسل ، وبطء الحركات الجسمية ، وعدم انتظامها ، وكثرة الخطأ فى الكتابة أو القراءة ، وضعف الانتباه ، وخفض الصوت ، والأرق ، والنوم المتقطع ، والانزعاج والرعب فى أثناء النوم بالهذيان والأحلام المزعجة . وكل هذه الأشياء تؤثر فى نفس الشخص المتعب وأخلاقه ، فتبدو عليه علامات

الاكتئاب والحزن ، ويضيق صدره ، ويكثر غضبه على غير العادة ، ويشتد تأثره وتهيجه ، وتسوء صحته على العموم ، وتضطرب حالته ، وتقل رغبته فى الطعام ، وتخور قواه ، ويضعف نشاطه ، ويقل اكتراثه . وهذا كله ناشئ عن كثرة العمل ، وقلة الراحة حتى يوم الجمعة أو يوم الأحد مثلا . وإن راحة يوم فى الأسبوع تقلل من نتائج التعب ومضاره . ففى مصنع من المصانع التى كانت تشتغل بانجلترة حتى يوم الأحد فى صيف سنة ١٩١٦ كان ٢٢ ٪ من العمال مرضى فى وقت واحد ، فى حين أن مصنعا آخر قريبا من السابق كان يترك الصناع يستريحون يوم الأحد ، فكانت نسبة المرضى فى ذلك الصيف ٢ ٪ . فانظر إلى الفرق الناشئ عن راحة يوم فى الأسبوع .

فالتعب المزمن أو الجهد هو نتيجة التعب المستمر ، وإنه لا يقلل من مقدار العمل وجودته فحسب ، ولكنه يضر الشخص الذى أجهد نفسه إلى درجة الإعياء . وليس من الحكمة أن تشتغل حتى تصل إلى هذه الدرجة ، فتعجز عن الاستمرار فى العمل ؛ « فإن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى . » ولكن الحكمة فى أن تعمل حيث يجب العمل ، وتستريح حيث يجب الراحة ، وتوقف العمل حينما تشعر حقيقة بالتعب ، ثم تعود إليه بعد أن تسترد قواك وتستجمع نشاطك . وليس من الاقتصاد أن تعمل حتى تجهد نفسك ، ثم تضطر إلى إيقاف العمل ، بل الاقتصاد هو أن تكون حكيما ؛ فتقسم وقتك وتنظمه ، فتجعل جزءا منه للعمل ، وآخر للراحة والرياضة وترويح النفس ، فتجمع بين أداء الواجب مع المحافظة على صحتك ، وإعطاء نفسك حقها من العناية . وتذكر أن الشعور بالتعب ليس مقياسا صحيحا يمكن الاعتماد

عليه دائما فى الحكم بالتعب ، ولكن المقياس الصحيح هو النظر إلى نوع العمل ومقداره ؛ فإن كان جيداً ، ولم تنقص الكمية فيها ، وإلا كان ذلك علامة من علامات التعب .

والتلميذ المتعب يجد صعوبة كبيرة فى الانتباه ، وصعوبة فى تذكر الدروس وفهمها . وقد يتخذ كل وسيلة ليقوم بالواجب — إذا كان مخلصا فى عمله ، وله ضمير يؤنبه — فيزداد تعباً على تعب ، ولا تبدو منه أقل شكوى . كل ذلك والمدرس لاهٍ عنه غافل ، لا يفكر فى هذا التلميذ المسكين وإرشاده إلى الطريقة التى بها يريح نفسه ويؤدى عمله . وقد يزداد التعب لدرجة لا يستطيع معها التلميذ أن يشعر بالتعب . وإذا أنهكت الأعصاب ، وأجهدت فوق طاقتها فإن التخلص من نتائج هذا الإجهاد يكون صعبا ، ويضر الشخص بإضرار بعض الخلايا العصبية المجهدة التى تستمد منها الطاقة العصبية . وقد تحدث أنواع من الشلل فى الجزء المجهد من الجسم ؛ وذلك لضعف الخلايا العصبية التى فى العمود الفقرى . وفى الأحوال التى يجهد فيها المخ قد تضر خلايا اللحاء أى القشرة السنجابية للمخ ضررا كبيرا لا يشفى إلا بعد راحة طويلة ، وربما لا يشفى مطلقا . وحينما يصل التعب العصبى حقيقة إلى درجة يستطيع معها الإنسان أن يرى آثار ذلك التعب فإن الشخص المتعب يعد فى حالة خطرة تقريبا . ولا تظهر علامات هذا التعب إلا إذا وصل المريض إلى درجة الإعياء أو الكلال العصبى التام .

أسباب التعب العادى

ينشأ التعب — سواء أكان جسميا أم عقليا — من تراكم الفضلات السامة فى العضلات والخلايا العصبية كحامض الكربونيك وحامض اللبنيك. ولا وسيلة لإزالة هذه الفضلات إلا الدم الصالح . وينشأ أيضا عن قلة الأكسيجين واستنفاد القوة المحركة المنشطة فى الجسم . والتخلص من هذه المواد السامة ضرورى لحفظ الحياة الإنسانية ؛ فالإحساس بالتعب يقتضى إيقاف العمل ، ثم الراحة ، أو النوم ، أو الرياضة فى الهواء المطلق ، لتعويض ما فقده الجسم ، والتخلص من الفضلات السامة ، كى يزول التعب ، ويعود إلى الإنسان نشاطه ، باسترداد القوة التى استنفدها ، فتتجدد قواه ، ويستطيع أداء العمل ثانية ، كما يقتضى الامتناع عن الإسراف فى استنفاد النشاط الجسمى ؛ لأن الإسراف مضر بالجسم عموما ، وبالعضو المجهد خصوصا . ولو اشتغل الإنسان باستمرار مدة طويلة من الوقت أجهد ، وقل نشاطه حتى لا تستطيع الأعضاء أن تمد المراكز العصبية بما تتطلبه من القوة والنشاط . والأحسن أن يعطى الشخص جزءا من العمل ، ثم يتلو ذلك شىء من الراحة ؛ فإن الاستمرار فى العمل ، وقلة الراحة ، وعدم الرياضة تؤدى إلى مضاعفة التعب ، وضعف الجسم ، والعجز عن أداء العمل الواجب كما ينبغى .

ولقد ذكر (ثورندايك) أن التعب العقلى يجب أن يفعل معه ما يفعل فى التعب الجسمى لإزالة الفضلات السامة والتغيرات الكيمياوية التى تسبب

التعب ، لأنه إذا لم تزل هذه المواد السامة فمن الصعب القيام بعمل عقلي يحتاج إلى تفكير عميق . وحينما يبتدئ الانتباه يضعف في حالة التعب العقلي يستطيع الإنسان أن يستمر في عمله بأن يتجاهل الشعور بالتعب ، ويتجاهل العلامات والأعراض المختلفة التي تصحب التعب. وبهذه الوسيلة — وهي تشجيع النفس على العمل ، وعدم المبالاة بمظاهر التعب — ينسى الإنسان التعب ، ويمكنه الاستمرار في العمل . ولكن ليس معنى ذلك أن التعب قد زال حقيقة .

أسباب التعب العصبي

إن أسباب التعب العصبي كثيرة ، منها : —

١ — الوراثة : يختلف الناس كثيرا في مقدار الطاقة العصبية التي ورثوها عن آبائهم وأجدادهم . فهذا قد يكون ضعيف الأعصاب ، لا تتحمل أعصابه كثيرا ، وذاك قد يكون متوسطا ، وذلك قد يكون قوي الأعصاب يتحمل كثيرا من الإجهاد . فما يتعب الأول ربما لا يتعب الأخير . والناس أيضا يختلفون في ميولهم ، وفي نوع العمل الذي يصلحون له . فهذا يميل إلى الأمور العملية بفطرته ، وذاك لا يجد لذة إلا في مواد الثقافة والأدب . ومن الخطأ أن نلزم الأول بالتخصص بعلوم الثقافة التي لا يميل إليها ، أو نلزم الثاني بالتخصص بالأمور العملية التي لا يرغب فيها بسليقته ؛ لأن هذا الإلزام يضر أعصاب كل منهما ، ويحملها ما لا طاقة لها به ، فينشأ عن ذلك التعب . ولذلك نرى أن من الواجب تأسيس المناهج الدراسية تأسيسا علميا على الميول

والرغبات الطبيعية للأطفال ؛ بحيث يجد فيها كل فريق منهم ما يناسبه من المواد وما يميل إليه .

٢ — رداءة الغذاء أو قلته : من الحقائق الثابتة أن للغذاء الذى يتناوله الطفل صلة كبيرة بطاقته العصبية . فالطفل الذى لا يجد من الطعام ما يكفيه ، والذى لا يجد لذة فى الطعام الذى يأكله ، والذى يتناول غذاء غير صحى — كل هؤلاء الأطفال ضعاف الأعصاب ؛ لأن أعصابهم لا تجد من الغذاء ما يكفيها. فما يتغذى به الجسم تتغذى به الأعصاب . فإذا كان الغذاء صحيا مقبولا استفاد منه الجسم ، وتغذى منه الجهاز العصبى . وإذا كان رديئا ، أو قليلا ، أو تمجه النفس ضعف الجسم ، وتحملت الأعصاب نصيبها من الضعف أيضا . وإن أكثر من نصف الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة من غير إفطار يفعلون ذلك ، لا لأنهم لا يجدون طعاماً يأكلونه فى الإفطار ، بل لأنهم من التعب لا يجدون رغبة فى الأكل صباحا . وكثير من هؤلاء يتناولون طعامهم جيداً فى الصباح فى أثناء العطلة حينما لا يذهبون إلى المدرسة . والسبب الحقيقى هو أن المدرسة أجهدت أعصابهم بكثرة الأعمال حتى رغبوا عن الأكل . فلما ابتدءوا يشعرون بالراحة فى العطلة أخذوا يرغبون فيه .

٣ — البيئة غير الصحية : يقاسى الأطفال كثيرا من تعب الأعصاب إذا كانت البيئة غير صحية فى المنزل أو فى المدرسة ؛ كأن يكون المنزل فى جهة مزدحمة بالسكان ، مملوءة بالمعامل والمصانع ، فى شوارع قذرة ، وحجره مظلمة لا شمس فيها ولا نور ؛ وكأن تكون المدرسة مملوءة بالتلاميذ ، وفى جهة غير صحية ، والتهوية فيها رديئة ، والضوضاء حولها من كل جانب . فهذه

البيئة تضر صحة التلاميذ وأعصابهم ، وخاصة إذا كنا نطالبهم وهم صغار بكثير من الأمور العقلية .

وهذه الأسباب الثلاثة المذكورة — منفردة أو مجموعة — وهى : الوراثة ، ورداءة الغذاء ، وعدم ملاءمة البيئة ، تعد أسبابا رئيسية فى تعب الأطفال من الوجهة العصبية . وقد تعجب إذا لاحظت الفرق بين مقدار ما يستطيع القيام به تلميذ قوى الأعصاب بوراثته ، وغذاؤه صحى مناسب ، وبيئته المنزلية والمدرسية حسنة ، وبين مقدار مايستطيع أداءه تلميذ آخر مساو له فى الذكاء والسن ، ولكنه ضعيف الأعصاب بالوراثة ، ولا يجد من الطعام ما يكفيه ، وبيئته غير صحية . فالأول مثال للنشاط والقوة الحيوية ، والثانى يحتاج إلى النشاط والحياة أو القوة الحيوية .

٤ — قلة النوم : إن النوم أكبر مجدد للصحة . ولا يقل فى أهميته للطفل عن الطعام ذاته . فالرضيع يقضى معظم أوقاته نائما . وفى أثناء الطفولة يحتاج الطفل إلى مدة طويلة من النوم . وتقل مدة النوم بالتدريج حتى يصل الصبى إلى سن البلوغ . وجميع الأطباء ينادون بأهمية النوم للأطفال . وينتقد الإنجليز منهم مدارس الخاصة ؛ لأن التلاميذ فيها لا ينامون المدة الكافية ، وأن قلة النوم مضرة بصحتهم ، مجهدة لأعصابهم ، وأنهم لا يجدون كل الهدوء والسكون فى حجر النوم . ويقولون إنه لا يكفى أن تكون مدة النوم طويلة ؛ بل يجب أن يعم الهدوء والسكينة غرف النوم متى حان موعده بعد ذهاب التلاميذ إلى فراشهم فى الوقت الذى تعينه المدرسة لهم . ويجب ألا يُزعَج التلاميذ — فى المنزل أو المدرسة — بمن يأتى متأخرا منهم إلى فراشه . أما

الأطفال الذين يضطرون إلى أن يستيقظوا مبكرين فى الصباح فيجب أن يعودوا النوم مبكرين فى المساء ، فإذا ما ذهبوا للنوم فى وقت معين اعتادوا الذهاب إلى الفراش والنوم فى ذلك الوقت . وأما حجرة النوم فيجب أن يطفأ النور فيها بعد ذهاب التلاميذ إلى أسرتهم ؛ لأن الذين ينامون نوما خفيفا منهم ، ويستيقظون لأقل صوت أو حركة لا يستطيعون فى الغالب أن يناموا إلا فى الظلام . وهؤلاء الذين يستطيعون أن يناموا فى النور لا يمكنهم أن يناموا نوما عميقا . فتجب العناية بإطفاء الأنوار عند النوم ، وتعويد التلاميذ السكون والهدوء فى غرف النوم .

وحينما يشكو الأطفال قلة الراحة ، والإجهاد العصبى ربما لا ترى النتائج السيئة دائما فى الحال ، ولكنها ترى فيما بعد . وقد لاحظ كثير من المربين أن الأذكياء والمهرة من الأطفال إذا أرهقوا فى المدرسة فى أثناء الطفولة إرهاقا كبيرا قضى على نشاطهم بعد الطفولة .

ولنقتبس فيما يلى جدول الدكتور ديوكز (Dukes) عن مدة النوم التى يحتاج اليها تلاميذ المدارس فى الأسنان المختلفة : —

تلاميذ	عمرهم	أقل من ست سنوات :	يحتاجون	إلى	١٣	ساعة
»	»	ست سنوات	»	»	١٢٫٥	»
»	»	٧ »	»	»	١٢	»
»	»	٨ »	»	»	١١٫٥	»
»	»	٩ »	»	»	١١	»
»	»	١٢ سنة	»	»	١٠٫٥	»

تلاميذ عمرهم	١٣ و١٤ سنة	يحتاجون إلى	١٠ ساعات
« «	١٥ و١٦ «	« «	٩ر٥ ساعة
« «	من ١٧ إلى ١٩ «	« «	٩ ساعات

٥ — طول الحصص مع كثرتها : إذا نظرنا إلى التعب العصبى الناشئ عن العمل المدرسى وجب أن نذكر من أسباب هذا التعب طول الحصص مع كثرة ساعات الدراسة فى اليوم . وقد أثبتت التجربة أن صغار الأطفال لا يستطيعون أن يوجهوا كل انتباههم إلى مادة من المواد إلا مدة قصيرة . ولذا يحسن أن تكون الدروس للأطفال قصيرة ، وأن يعطوا فترات للراحة أو الرياضة واللعب الخفيف بعد كل درسين مثلا . ويرى (درموند Drummand) : (١)

أن الطفل الذى عمره ٦ سنوات يستطيع أن ينتبه انتباها تاما لمدة ١٥ دقيقة .

٢ — أن الطفل الذى عمره من ٧ الى ١٠ سنوات يستطيع أن ينتبه انتباها تاما لمدة ٢٠ دقيقة .

٣ — أن الطفل الذى عمره من ١٠ الى ١٢ سنة يستطيع أن ينتبه انتباها تاما لمدة ٢٥ دقيقة .

٤ — أن الطفل الذى عمره من ١٢ إلى ١٤ سنة يستطيع أن ينتبه انتباها تاما لمدة ٣٠ دقيقة .

فإذا طالت مدة الحصص على ما ذكر فلا تعجب إذا سئم التلاميذ العمل ،

---

(١) فى كتابه « مقدمة لدراسة الطفل » ص ١٨١ .

ولم يستفيدوا الفائدة المرجوة من الدراسة ، وتكونت لديهم عادات الكسل ، والعبث بالنظام ، وعدم الانتباه إلى الدرس ، والتلهى عنه بأشياء أخرى . فطول الدروس للأطفال مدعاة لسآمتهم وتعبهم ، أما قصرها فيقلل منهما .

أما من جهة عدد الحصص ، أو مقدار الوقت الذى ينبغى أن يخصص بصغار التلاميذ فى المدرسة فأكتفى باقتباس الجدول الآتى للدكتور (ديوكز) من كتابه « الصحة فى المدرسة » :

جدول يبين الساعات التى ينبغى إعطاؤها فى المدرسة أسبوعيا :

من ٥ إلى ٦ سنوات	من العمر	تكفى ٦ ساعات	للدراسة فى الأسبوع
« ٦ إلى ٧ «	«	« ٩ «	«
« ٧ إلى ٨ «	«	« ١٢ ساعة	«
« ٨ إلى ٩ «	«	« ١٥ «	«
« ٩ إلى ١٠ «	«	« ١٨ «	«
« ١٠ إلى ١١ سنة	«	« ٢١ «	«
« ١١ إلى ١٢ «	«	« ٢٥ «	«
« ١٢ إلى ١٤ «	«	« ٣٠ «	«
« ١٤ إلى ١٥ «	«	« ٣٥ «	«
« ١٥ إلى ١٦ «	«	« ٤٠ «	«

وترى (مارجريت إيڤرى [١]) : —

(١) أن التعب الناشئ عن العمل المدرسى لا ينشأ عن كثرة العمل فحسب ،

---

[١] Margaret Avery

ولكنه ينشأ أيضا عن طول الدروس ، وسوء ترتيب المواد ، ورداءة التهوية ، وقلة النور ، و كثرة الضوضاء ، ورداءة الجلسة .

(ب) أن ترتب المواد الدراسية فى المدارس الأولية والابتدائية كالآتى : —

الرياضة ، اللغة ، الدين ، العلوم ، دراسة الطبيعة ، الغناء ، الخط ، الرسم .

(جـ) أنه يجب الابتداء بالأعمال التى تحتاج إلى دقة وتفكير فى الأوقات التى يشعر فيها التلاميذ عادة بالراحة والقوة والنشاط كأول النهار ، وأول الأسبوع وأول السنة . أما الواجبات المنزلية فيجب ألا يكلفها الطفل قبل أن يبلغ من العمر ١٢ سنة ، وألا تخرج عن الإعادة والمراجعة أو التطبيق على ما أخذه التلاميذ من الدروس والقواعد .

٦ — القلق شغل البال : إن شغل البال والقلق والضجر من جهة الأعمال المدرسية أو غيرها كثيرا ما تؤدى إلى التعب العصبى .

ومجمل القول أن نسبة التعب تختلف باختلاف الأطفال . هذا وإن الأطفال المعرضين للتعب العقلى هم : —

١ — الطفل النحيف العصبى ، السريع الانفعال ، النزق الذى يغضب بسرعة .

٢ — الطفل الذى يشكو فقر الدم ، أو رداءة الغذاء ، والذى لا يجد ما يكفيه من الطعام .

٣ — الطفل الذى ينمو بسرعة نموا غير طبيعى .

٤ — الذى يعيش فى بيئة غير صحية فى المنزل أو المدرسة ؛ من هواء فاسد ، وضوء قليل ، وجداول رديئة فى ترتيب الدروس .

٥ — الذى لا ينال قسطه الصحى من النوم .

٦ — الذى يشكو ضعفا أو نقصا فى نظره أو سمعه .

٧ — الذى فى دور البلوغ .

أما الطفل البلغمى المزاج فأعصابه قوية ، وهو بطىء الحركة ، لا يتأثر بسرعة ، ولذا لايعتريه التعب العصبى .

قياس التعب

لقد عنى العلماء فى السنوات الأخيرة بقياس التعب ، وبخاصة التعب المدرسى ، (والتعب المتعلق بالعمال والصناعات) ، واخترعت طرق مختلفة لذلك. وهذه الاختبارات مقسمة إلى طائفتين أو طريقتين : (١) مباشرة (٢) وغير مباشرة . ففى الطريقة المباشرة يقاس التعب بما يستطيع الإنسان أن يقوم به من العمل العقلى ، بشرط أن يكون من نفس العمل الذى أدى إلى التعب . وفى الطريقة غير المباشرة يقاس التعب بالأعراض الثانوية التى تنشأ عن التعب ؛ كاختلاف درجة النبض ، واختلاف نسبة الطاقة على العمل الجسمى ، والاختلاف فى مقدار تأثر الجلد بالإحساس .

أمثلة للاختبارات المباشرة أى للتعب العقلى

(١) عمل موازنة بين مقدار عمل الشخص وغلطاته فى عشر الدقائق الأولى من الدرس ومقدار عمله وغلطاته فى العشر الدقائق الأخيرة من الدرس . فإن قل مقدار العمل ، وكثرت الأخطاء فيه عن العمل الأول كان ذلك دليلا على التعب العقلى .

(٢) إعطاء اختبارات حسابية فى الجمع أو الطرح أو الضرب قبل الدرس وبعده، ثم الموازنة بين الأولى والثانية، فتعرف نتيجة التعب العقلى.

(٣) اختبار الإملاء: بأن تعطى جماعة من التلاميذ قطعة إملاء فى الابتداء، ثم تعطى قطعة أخرى تساوى الأولى فى طولها وصعوبتها فى نهاية المدة التى يراد اختبار التعب فيها. فمقدار التعب يعرف بزيادة نسبة الغلطات فى القطعة الثانية

وبدلا من الإملاء يجوز أن يكلف الأطفال أن ينقلوا أولاً من كتاب المطالعة بقدر ما يستطيعون فى مدة خمس دقائق مثلا، ثم يكلفوا ثانية أن ينقلوا مايقدرون عليه فى خمس دقائق أيضا. وفى قياس التعب يلاحظ مقدار ما كتب كما يلاحظ عدد الأخطاء.

(٤) اختبار الذاكرة: — كأن يذكر المدرس على مسمع من التلاميذ ثمانية حروف أو أعداد مثلا بنسبة حرف أو عدد فى الثانية الواحدة، ثم يطالب التلاميذ بأن يكتبوا بالترتيب ما يتذكرونه من الحروف والأعداد (وهذه ذاكرة سمعية)، أو يكتب المدرس على السبورة ثمانية حروف أو أعداد، ثم تعرض على التلاميذ لمدة عشر دقائق، ثم تمحى، وحينئذ يطالبون بأن يكتبوا بالترتيب ما يتذكرونه منها، (وهذه ذاكرة بصرية). وبعد مدة يعيد أحد هذين الاختبارين، فإذا كانت النسبة التى تذكروها أصغر من النسبة الأولى كان ذلك دليلا على التعب.

أمثلة للاختبارات غير المباشرة أى للتعب الجسمى

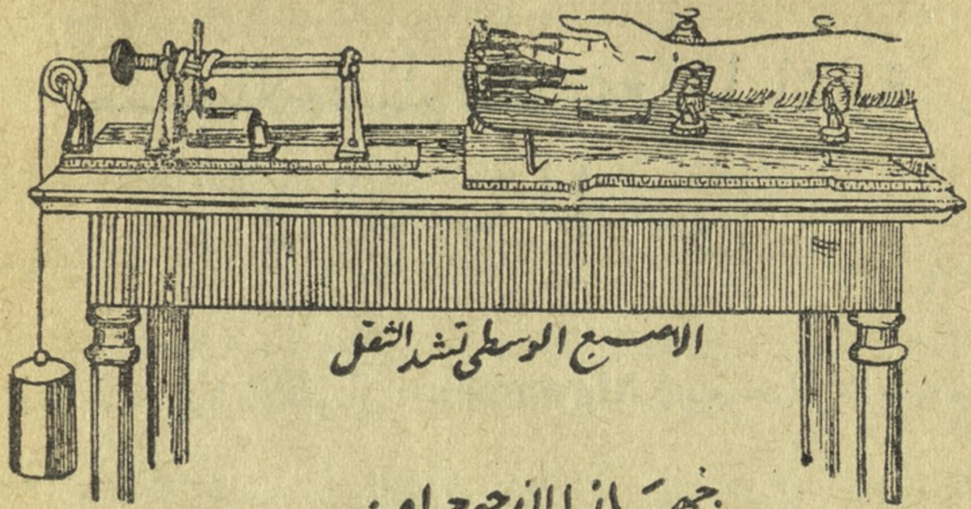
(١) الاختبار (بالألجومتر : Algometer) وهو جهاز يختبر به مقدار الإحساس بالألم .

(٢) الاختبار بالإرجوجراف (Ergograph) وهو جهاز اخترعه العالم الإيطالى (موسو) (بطورين) لاختبار التعب الجسمى والقوة العضلية . ويعد (موسو) حجة كبيرة فى موضوع التعب . ويستعمل هذا الجهاز بوضع الذراع واليد على الآلة كما فى الشكل (١٩)، وترك إصبع من غير ربط ليشد به ثقل معلق بخيط يمر من بكرة على حافة المنضدة ، ووزنه نحو أربعة أرطال ، ويحرك الإصبع إلى أعلى وإلى أسفل بقدر المستطاع ، فتتحرك إبرة تثبت عدد الحركات وطولها على أسطوانة دائرة . وبهذه التجربة قبل العمل وبعده يتبين مقدار التعب .

ولكن لا نستطيع أن نثق بالنتائج التى تؤخذ من اختبار الإرجوجراف؛ لما فيه من النقص كما قال العلامة (بولتون) (Bolton)

---

(١) راجع الفصل الثالث عشر من كتاب « قانون الصحة » تأليف (مارجريت إيفرى). والفصل التاسع عن (الشغل والتعب) من كتاب علم النفس التجريبي تأليف (مارى كولنز وجيمس دريفر). وكتاب كولفين : (عملية التعلم) ص ٢٧٠ — ٢٨٠ وجميعها بالإنجليزية .



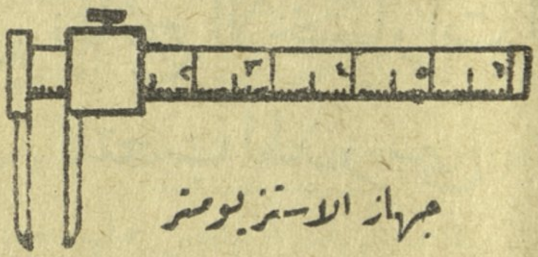
جهاز الارجوجراف

(شكل ١٩)

(٣) الاختبار بالضربات أو النقرات على آلة خاصة لمعرفة مقدار الضربات ونسبتها بالضبط فى مدة معينة كخمس دقائق مثلا . ففى حالة النشاط يكثر عدد الدقات ، وفى حالة التعب يقل .

(٤) اختبار (ويكارد)(Weichardt) بالحركات الشاقة لليدين والرجلين؛ وذلك بأن توضع بعض الأثقال فى كلتا اليدين ، ثم تمدا إلى الأمام ، ثم إلى الجانبين وهكذا مرة فى كل ثانية حسب أمر المختبر . ومع كل حركة أمامية أو جانبية ترفع الرجلان : اليمنى واليسرى بالتناوب إلى مستوى الركبة . فبعد عشرين أو ثلاثين دقيقة يصير هذا التمرين شاقا ، وتتعب الذراعان بغتة . فالوقت الذى يقوم به الشخص فى التمرين يعد مقياسا للتعب ؛ فإذا استطاع أن يقوم به لمدة طويلة كان التعب قليلا ، وإذا استطاع أداءه فى مدة قصيرة فقط كان التعب كثيرا .

(٥) اختبار فرجار الإستزيومتر :TheAesthesiometer - compass وهو جهاز اخترعه (جرِيسْبَاك) (Griesbach) لاستخدامه فى قياس التعب . وله طرفان حادان تصغر المسافة بينهما وتكبر. فإذا لمس الإنسان هذين الطرفين بيده ، وكانت المسافة بينهما صغيرة ، قل إحساسه بأنهما اثنان إذا كان متعبا ، وصعب عليه أن يميز إن كان قد لمس طرفين أو طرفا واحدا ؛ لأن إحساس الجلد فى أثناء التعب يقل ويكون ضعيفا ، (شكل ٢٠) . ويرى العلماء أن هذا الاختبار لا يدل إلا على مجرد التعب . ولكن لا يعد مقياسا صحيحا يوثق به فى قياس مقدار التعب الجسمى. وينتقد الأستاذان (ليوبا Leuba)و (جرمان: Germann) الاختبار بالإستزيومتر على الخصوص مقياسا دقيقا للتعب .



(شكل ٢٠)

(٦) طريقة الأنتيتوكسين : وتنسب هذه الطريقة أيضا إلى (ويكارْد) الذى يقول إن الدم يكون مادة أو ترياقا ضد التسمم الناشئ عن التعب . وهذا الترياق (الأنتيتوكسين (١)) يصح استعماله لقياس التعب . والواقع أن هذه الطريقة تحتاج إلى إثبات أكثر من ذلك .

ومجمل القول أن الاختبارات فى الطريقة المباشرة يمكن الاعتماد عليها والثقة

---

(١) Antitoxin

بها أكثر من الاختبارات المستعملة فى الطريقة غير المباشرة . فالاختبارات الرئيسية للتعب العقلى هى اختبارات الحساب والإملاء والذاكرة ، وبها يمكن الحكم على العمل كمية ونوعا . وفى حالة التعب تظهر الركاكة والضعف فى أسلوب الأديب مثلا . وكما يحدث فى اختبارات الانتباه كذلك يحدث فى اختبارات التعب، فإنها تقيس نتائج التعب أكثر من قياسها التعب نفسه . ولا تفرق بين التعب الحقيقى والأحوال التى تلازمه من تشتت الانتباه ، وعدم الرغبة فى العمل ، والسآمة والملل . وعلى أى حال لا يمكننا أن ننكر الفائدة التعليمية لقياس التعب المدرسى إذا راعينا الدقة التامة فى الاختبارات .

ملخص نتائج الاختبارات المختلفة للتعب المدرسى

١ ـ ليس التعب الناشئ عن الأعمال المدرسية خطيرا :

إن موضوع التعب المدرسى مبالغ فيه كثيرا . ولا ضرورة تدعو إلى القلق حينما يظهر على التلاميذ بعض علامات التعب . فينبغى أن يعود التلاميذ — إلى حد ما — تجاهل السآمة الناشئة عن التعب . ومن الممكن تلافى تأثيرات التعب إذا راعينا الشروط الصحية كى يكون التعلم مثمرا منتجا ، والتعليم حسنا مفيدا .

٢ - تجاهل العوائق يساعد على الاستمرار فى العمل :

ومما يساعد كبار الطلبة على القيام بالعمل تجاهل العوائق التى تعوق الانتباه إلى الدرس ، وتناسى الإحساس بالتعب إذا ظهر فى أثناء تنفيذ العمل . هذا إذا استطاعوا أن يقفوا فى سبيل هذه العوائق والملاهى . ولكن معظم التلاميذ يتركون أعمالهم بعد مدة قصيرة لمجرد السآمة أو عدم الرغبة فى العمل ، وما ذلك إلا لأنهم لم يعودوا أنفسهم المثابرة والاستمرار فى العمل ، وتجاهل المتاعب ، ومقاومة الملاهى بكل قوة وإقبال على العمل . ويؤخذ من تجارب (سِيشُور (١) وكِنْت (٢)) فى جامعة (إيووا (٣)) ، وتجارب (ثُورْنْدَايْك) فى جامعة كولمبيا ، أنه إذا تجوهلت هذه العوائق ، وأهملت هذه المؤثرات ، وأعرض عنها كل الإعراض ، فإن كبار الطلبة يستطيعون بذلك أن يستمروا فى عملهم العقلى ساعات متتابعة من غير أن يلحق عملهم نقص أو يبدو فيه قصور أو إهمال . أما صغار الطلبة وخاصة وقت البلوغ فربما لا يستطيعون أن يستمروا مدة طويلة فى أداء عمل عقلى أداء حسنا حتى إذا حاولوا تجاهل الموانع التى تحدث عرضا ، ومقاومة الإحساس بالسآمة والملل . وأما الأطفال وصغار التلاميذ فالأمر معهم يختلف بعض الاختلاف ، فليس من الحكمة والحزم مطالبتهم بالاستمرار فى العمل مدة طويلة كما نطالب كبار الطلبة مثلا ؛ لأن ذلك يتعبهم كل التعب ، ويضرهم كثيرا . ولو طالبناهم بمقاومة الإحساس بالتعب لأدى

---

(١) Lea-shore

(٢) Kent

(٣) Iowa

ذلك إلى كراهة العمل ، والنفور منه ، وعدم الاستفادة ، فيصير العمل مكروها لديهم غير مثمر .

٣ ـ حب العمل يؤدى إلى قلة التعب :

إن حب العمل يؤدى إلى قلة التعب ، وكراهة العمل تؤدى إلى كثرة التعب ، والعمل السار أقل إعياء من العمل المحزن ؛ فقد ثبت فى علم وظائف الأعضاء أن السرور يزيد فى قوة الإنسان ، ويبعث فيه النشاط . أما الحزن فيضعف القوة ، ويؤدى إلى الفتور والخمول . وعلى ذلك يقل التعب إذا أقبل الإنسان على عمله وكله ميل إليه ورغبة فيه ، ويكثر التعب إذا أرغم على أداء ما يكره ، واستذكار ما لا يميل إليه . فالمادة السارة تدعو إلى العمل والاستمرار فيه ، وغير السارة تؤدى إلى الملل والتعب .

٤ ـ العمل الجسمى الشاق يتعب أكثر من العمل العقلى :

من حيث إن العمل الجسمى الشاق يتعب أكثر من العمل العقلى فلا ينبغى أن تجعل التمرينات البدنية الشاقة علاجا للتعب العقلى ؛ لأنها تستدعى كثيرا من الإجهاد . وإن الراحة التامة أحسن وسيلة لعلاج التعب ، سواء أكان جسميا أم عقليا . أما الرياضة البدنية الخفيفة — كالمشى مثلا — فإنها تخفف من التعب ؛ لأنها تساعد الدورة الدموية والتنفس وهما مفيدان فى معالجة التعب ، وتؤدى إلى التغيير والانتقال من عمل عقلى إلى عمل جسمى معتدل . وفى التغيير ترويح

للنفس ، وإزالة للسآمة . ولهذا السبب يحسن تغيير الأعمال المدرسية وتنويعها من حين إلى آخر فإنه — ولو أن هذا التغيير ربما لا يزيل التعب الحقيقى — يدعو إلى التشويق المؤدى إلى تنفيذ العمل . ويقول (شِرِنْجتون) إن التعب عضلى عصبى ، وعلى ذلك تكون هناك راحة للشخص المتعب بتحويل انتباهه من شىء إلى آخر جديد .

٥ — التعلم الآلى أقل إجهادا من التعلم العقلى :

ليس الغرض من التعلم الآلى العمل من غير تفكير ، بل العمل الذى صار سهلا بطريق التعود عليه . وهذا التعلم الآلى أقل إعياء من التعلم العقلى . ولتعليل هذا نقول إن فى التعلم الآلى ينفذ العمل بالطريقة الآلية وهى طريقة العادة التى لا تحتاج إلى درجة كبيرة من الانتباه أو المجهود . أما التعلم العقلى فيستدعى انتباها مستمرا ، وهذا الانتباه الشديد يصحبه استنفاد مقدار كبير من النشاط والقوة الحيوية فى أثناء هذه الدروس المجهدة . ففى الإنشاء الشفوى للأطفال مثلا يكفينا منهم فى الابتداء التعبير عن أفكارهم بسهولة ، أما هجاء الكلمات التى ترد فى الموضوع فيمكن التدرج فى معرفتها كى لا نثقل كواهلهم بواجبين فى آن واحد وهما : التعبير والهجاء .

٦ — فى حالة التعب يضعف التفكير وربط الأفكار بعضها ببعض

فى أحوال التعب يضعف التفكير ، ويصعب على العقل ربط الأفكار

بعضها ببعض ، وتقل الاستفادة من الاستذكار ؛ إلا إذا ثابر الطالب، وحاول الفهم بالمقاومة ، وتجاهل التعب ، وحينئذ لا يأتى الفهم عرضا بل بعد عناء ومثابرة ومجهود . وبعبارة أخرى إن الدروس التى تحتاج إلى تفكير عميق لا يمكن أن تؤدى كما ينبغى فى حالة التعب والسآمة والملل ، ويحسن تأخيرها إلى وقت يكون فيه الشخص أكثر نشاطا ، وراحة ، وحبا للعمل حتى يستطيع التفكير الذى يستدعيه أداء العمل على أكمل صورة . وهذه النتيجة تؤدى إلى نتيجة أخرى هى : —

٧ ـ ساعات الصباح أحسن وقت للعمل المدرسى :

لقد برهنت تجارب علماء النفس على أن نشاط التلاميذ والطلبة بعد الظهر أقل من نشاطهم فى الصباح ، وأن أعمالهم المدرسية فى الصباح أحسن منها بعد الظهر (١) ، وأن الأطفال فى الحصتين الثانية والثالثة من اليوم المدرسى أكثر نشاطا منهم فى الحصة الأولى، وأنهم فى النصف الأول من الأسبوع أقوى منهم فى النصف الثانى ، وأنهم بعد عودتهم من عطلة العيد والعطلة الصيفية أقوى على العمل منهم قبل العطلة. ويرى التلاميذ فى الدروس الأخيرة صباحا أو بعد الظهر منهوكى القوى، خائرى العزائم . وهذا ناشئ عن الملل العقلى وكثرة الدروس لا عن التعب الحقيقى . ولنا أن نقول ينبغى أن يخصص النصف الأول من اليوم المدرسى بالدروس التى تستدعى تفكيرا عميقا ، والنصف الثانى بالدروس السهلة التى لا تحتاج إلى كثير من التفكير والدقة .

---

(١) راجع صفحة ٢٧٩ من كتاب (طريقة التعلم) للدكتور كولفين.

٨ - التعب العصبى الشديد يتطلب علاجا خاصا :

تختلف أعراض التعب العصبي الشديد — الناشىء عن كثرة التعب العقلى — عن أعراض التعب المدرسى العادى . فإذا لم يسترد الطفل قواه بعد النوم ، وكان عصبيا سريع التأثر والتألم ، ولم يستطع أن يجلس إلى قمطره منتبها إلى دروسه ولو بعض الوقت ، بل نام هنا وهناك ، وكانت أعصاب يديه مرتخية إذا مدهما ، وعجز عن أن يقف مرفوع الرأس وعيناه مقفلتان ، وكان وجهه محتقنا ، يبدو التعب على حالته العامة ، ويلوح عليه الإهمال وعدم الرغبة فى شىء مطلقا ، ثم اختبرناه فلاحظنا عليه نقصا كبيرا فى دقة إحساسه وقابليته للتأثر — إذا شوهدت كل هذه الأعراض على طفل من الأطفال أمكننا أن نستنبط أن ذلك الطفل ضحية للإجهاد العصبى الشديد أو المزمن ، أو ضحية لاضطراب آخر . وفى هذه الحال يجب ألا يستمر الطفل فى المدرسة — وليس معنى ذلك أن يفصل منها — بل يجب العمل لمعالجته علاجا خاصا . والتعب العصبى الذى يصل إلى هذه الدرجة لا يرجى الشفاء منه فى الحال ؛ لأنه يستغرق مدة طويلة فى علاجه . ويجب على المدرس إذا لاحظ بعض هذه الأعراض على أى تلميذ من التلاميذ أن يبادر فى الحال بإخبار الإدارة المدرسية بشأنه لعرضه على الطبيب المختص فى ابتداء الأمر قبل أن يشتد المرض ، ويتضاعف الإعياء ، ويصعب الشفاء . ولحسن الحظ نجد أن طبيعة التلميذ العادى تحميه من هذا التعب العصبى الخطير ؛ لأن انتباهه موزع بالفطرة ، ينتقل من شىء إلى آخر ، ومن الصعب أن تجتذب انتباه الطفل فى الأحوال العادية إلى

دروسه مدة طويلة فى وقت واحد . ومن الأطفال من يثقل المدرس كاهلهم دائما بالدروس والواجبات اعتمادا على رغبتهم فى دروسهم وحبهم لأعمالهم ، ولكن أمثال هؤلاء لا تستطيع طبيعتهم أن تحميهم من خطر الإجهاد والإعياء. فيجب على المدرس أن يخفف من الواجبات ، ويفكر فى التلاميذ من الوجهة الصحية ، كما يفكر فيهم من الوجهة التعليمية ؛ كى لا يلحقهم أى ضرر من الناحية العصبية . وما دام المدرس حكيما فى عمله ، مشوقا فى دروسه ، بعيدا فى نظره ، يفكر فى تلاميذه وشئونهم فلا خطر عليهم .

(٩) تنظيم العمل يقلل تأثيرات التعب :

وفى النهاية نقول إن أحسن وسيلة لاجتذاب انتباه التلاميذ وتلافى اللهو فى أثناء العمل العقلى أن يكون العمل منظما مرتبا ترتيبا منطقيا ؛ فإن ترتيب العمل يخفف من التعب . أما العمل غير المنظم فمتعب فى ذاته . وحينما يشط الانتباه عن ناحية من نواحى المادة المرتبة فمن السهل اجتذابه ثانية إلى الفكرة الرئيسية من ناحية أخرى من نواحيها . فترتيب المادة خير وسيلة يستطيع المدرس استخدامها فى درسه لامتلاك انتباه التلاميذ الكبار، وتقليل تأثيرات التعب . وكلما تقدم التلاميذ فى السن والتفكير اشتدت حاجتهم إلى النظام فى العمل ، والترتيب فى الأفكار .

المراجع بالإنجليزية : -

(1) An Introduction to Child-Study, by W.B. Drummond, ch. XI.
(2) A Textbook of Hygiene for Training Colleges, by Margaret Avery, ch. xIII.
(3) Experimental Psychology, by Collins and Drever, ch. IX.
(4) The Learning Process, by Colvin, p.p. 270 - 280.
(5) Teacher's Handbook of Psychology, by Sully, p.35.
(9) The Fundamentals of Psychology, by Dumville, p. 33.
(7) Psychology, by Woodworth, pp. 73 - 74.
(8) " An Experimental Study of Fatigue." Psychol., Rev., Monograph Supplement, IX, No. 46 (1909).

فهرس

كتاب فى علم النفس

« الجزء الثانى »

الفصل الأول

الاختبارات العقلية

صفحة
٧ الاختلاف فى الذكاء
١٠ تعريف الذكاء
١١ الصلة بين الذكاء والمخ
١١ الاختبارات العقلية
١٦ نسبة الذكاء
١٨ أنواع الاختبارات العقلية
١٩ اختبارات (بينيه وسيمون)
٢٠ « لمن عمره ثلاث سنوات

صفحة
٢١ اختبارات لمن عمره أربع سنوات
٢٢ « « خمس سنوات
٢٤ « « ست سنوات
٢٦ « « سبع سنوات
٢٨ « « ثمان سنوات
٣١ « « تسع سنوات
٣٣ « « عشر سنوات

صفحة

٣٨ اختبارات لمن عمره اثنتا عشرة سنة

٤١ « « خمس عشرة سنة

٤٣ اختبارات للبالغ الذى عمره ست عشرة سنة فأكثر

صفحة

٤٤ إرشادات للممتحنين

٤٦ ما يحتاج إليه الممتحن من الأشياء

٤٧ نموذج من بطاقة اختبار الطفل

٤٧ طريقة تقدير الدرجات

٤٩ المراجع

الفصل الثانى

الحواس والإحساس

صفحة

٥٠ الكائن الحى وبيئته

٥١ فائدة الحواس

٥٢ عناصر العقلية الإنسانية

٥٣ تطور العقل الإنسانى

٥٤ تطور عقلية الفرد

٥٥ عوامل النمو العقلى وأطواره

٥٧ الحواس وارتباطها بالمجموع العصبى

٦١ عدد الحواس الخاصة والإضافية

٦٣ تحدد عمل الحواس

صفحة

٦٤ تخصص الحواس ووظائفها وتركيبها

٧٢ الإحساس

٧٢ معنى الإحساس

٧٣ الإحساس ليس من أنواع المعرفة

٧٤ لا يدخل الإحساس المجرد فى تجارب الكبار

٧٥ أمثلة لما يقرب من الإحساس المجرد

٧٧ استحالة الإدراك الحسى التام

٧٨ أمثلة للإحساسات المجردة

الفصل الثالث

الإدراك الحسى

صفحة
٨٠ مذهب «الجشتالت» أو الصورة
٨١ تعريف الإدراك الحسى
٨٢ أثر التجارب الماضية فى الإدراك الحسى
٨٤ الفرق بين الإحساس والإدراك الحسى
٨٦ خداع الحواس أو الخطأ فى التأويل
٨٦ أسباب الخطأ فى التأويل
٨٨ الإدراك الحسى الكاذب والتوهم والخبل
٩٠ اختلاف الإدراكات الحسية
٩١ مدخل التفرقة أو التمييز
٩٣ قانون (وبر)
٩٤ نشأة الإدراك الحسى

صفحة
٩٥ وظيفة الإدراك الحسى
٩٦ الإدراك الحسى والشعور
٩٨ الإدراك الحسى والانتباه والملاحظة
١٠٠ الإدراك الحسى والحركة
١٠١ مكملات أخرى للإدراك الحسى
١٠٣ الإدراك الحسى عند الأطفال
١٠٤ أثر تربية الحواس فى تقوية الإدراك الحسى
١٠٨ طريقة تربية الحواس
١١١ الواجب على المدرس :
١١٥ فى الأشياء ومبادئ العلوم
١١٥ فى الحساب والهندسة
١١٦ فى الجغرافية والتاريخ
١١٧ فى الخط والرسم
١١٨ المراجع

الفصل الرابع

أنواع المدركات الحسية

صفحة
١١٩ الإدراكات الحسية العليا والدنيا
١٢١ الإدراكات البصرية
١٢٣ تركيب الشبكية وطبقاتها
١٢٥ الألوان
١٢٦ امتزاج الألوان وتفاعلها
١٣٠ العمى اللونى
١٣٢ التفضيل فى الألوان
١٣٤ اختلاف الأشخاص فى تفضيل الألوان
١٣٥ أثر الألوان فى الوجدان وسببباه:
١٣٥ التوازن والانسجام
١٣٧ الجاذبية
١٣٨ سيكولوجية الإعلانات

صفحة
١٣٩ الإدراكات السمعية
١٤٢ الإدراكات الذوقية والشمية
١٤٣ الطعوم
١٤٥ الروائح
١٤٦ اختلاف الناس فى الشم
١٤٧ إجهاد حاسة الشم
١٤٨ التقابل والإلغاء فى الروائح
١٤٩ أثر الذوق والشم فى الوجدان
١٥٠ اللمس
١٥٤ الإدراكات العضلية
١٥٧ التوازن الجسمى
١٥٩ الإدراكات العضوية

صفحة
١٦١ إدراك النسبة الزمنية
١٦٤ إدراك النسبة المكانية
١٦٧ نظرية الترابط

صفحة
١٦٧ نظرية الامتداد المكانى
١٦٨ نظرية الفطرة
١٧١ المراجع

الفصل الخامس

الانتباه والتشويق

صفحة
١٧٢ الانتباه :
١٧٢ فوائده وتعريفه
١٧٥ درجاته
١٧٦ عوامل الانتباه
١٨٠ أنواع الانتباه
١٨٠ الانتباه الحسى والعقلى
١٨١ العلاقة بين هذين
١٨١ الانتباه المباشر والثانوى
١٨٣ الانتباه القسرى والانبعاثى والإرداى
١٨٥ الانتباه الانبعاثى المكتسب

صفحة
١٨٥ طريقة أخرى للتقسيم
١٨٦ حالة المنتبه الجسمية
١٩١ موانع الانتباه
١٩٢ الموانع النفسية
١٩٣ الموانع الإدارية
١٩٥ الشوق والتشويق
١٩٧ مراحل الشوق
١٩٩ السلوك تحت تأثير الشوق
٢٠٣ الواجب على المدرس
٢١٠ المراجع

الفصل السادس

« الملاحظة »

صفحة
٢١٢ باعثا الملاحظة
٢١٣ أثر العاطفة والميل فى الملاحظة
٢١٤ الملاحظة عند الأطفال
٢١٧ تربية الملاحظة
٢١٩ دروس الأشياء وأثرها فى تربية الملاحظة

صفحة
٢٢٠ الملاحظة العلمية
٢٢١ أثر الملاحظة فى التعليم
٢٢٣ النقط التى يفوق فيها الإنسان الحيوان فى التعلم
٢٢٤ المراجع

الفصل السابع

الربط والترابط وتداعى المعانى

صفحة
٢٢٥ الربط
٢٢٥ كيف يقوم المدرس بعملية الربط
٢٢٨ الترابط
٢٣١ آثار الترابط

صفحة
٢٣٣ شروط الترابط الجيد
٢٣٤ تداعى المعانى
٢٣٧ لماذا تتداعى المعانى ؟
٢٣٩ طبيعة تداعى المعانى

صفحة
٢٤٠ قوانين تداعى المعانى
٢٤٢ إرجاعها إلى قانون واحد
٢٤٢ توحيد قانون الاقتران الزمنى والمكانى
٢٤٢ رد قانون التقابل إلى قانون التشابه
صفحة
٢٤٣ رد قانون التشابه إلى قانون الاقتران
٢٤٦ قوانين ثانوية لتداعى المعانى
٢٤٩ المراجع

الفصل الثامن

التذكر والنسيان

صفحة
٢٥٠ فائدة الذاكرة الجيدة
٢٥١ طريقة الاستظهار أو التعلم
٢٥٢ كيفية حفظ كلمات لا معنى لها
٢٥٢ حفظ القطع الشعرية أو النثرية
٢٥٣ الاقتصاد فى وقت الحفظ
٢٥٣ فهم القطعة مع إيجاد روابط
٢٥٣ قراءة القطعة مرة أو مرتين
٢٥٤ التكرار فى فترات مختلفة
٢٥٤ حفظ القطعة كلها مرة واحدة
٢٥٨ الوعى أو الحفظ
صفحة
٢٦٢ تجربة عن التذكر
٢٦٣ نسبة النسيان
٢٦٥ الاستحضار أو التذكر
٢٦٦ الصعوبة فى التذكر
٢٦٦ الوسائل التى تساعد على التذكر
٢٦٩ المعرفة أو التحقق
٢٧١ تهذيب الذاكرة وتدريبها
٢٧٢ مجمل القول عن الذاكرة
٢٧٤ المراجع

الفصل التاسع

التصور والتخيل

صفحة
٢٧٥ الصورة اللاحقة
٢٧٦ الصورة الذهنية
٢٧٧ الفرق بين الصورة الذهنية والمدرك الحسى
٢٧٩ الصورة الذهنية والفكرة
٢٨٠ أنواع الصور الذهنية
٢٨٣ التخيل
٢٨٥ التخيل الاستحضارى والتذكر
٢٨٦ التخيل المترجم
٢٨٧ التخيل الابتكارى المقيد
٢٨٩ التخيل المطلق
٢٩٠ أحلام اليقظة
٢٩٣ الخيال (الأيديالى)

صفحة
٢٩٥ أحلام النوم
٢٩٥ وصف عام للأحلام
٢٩٧ أثر الإحساس فى الأحلام
٢٩٨ وظيفة الأحلام
٣٠١ الأحلام الغيبية
٣٠٢ التعليل الاستنباطى
٣٠٣ رأى (فرويد) فى الأحلام
٣٠٦ قصور هذا الرأى
٣٠٧ رأى (رفرز) فى الأحلام
٣١٥ مراحل التخيل :
٣١٦ مرحلة الطفولة
٣١٦ مرحلة الشباب
٣١٦ مرحلة الرجولة

صفحة
٣١٧ أهمية الخيال فى الحياة
٣١٨ تربية الخيال وتهذيبه
صفحة
٣١٩ الواجب على المدرس إزاء ذلك
٣٢٢ المراجع

الفصل العاشر

« التعب »

صفحة
٣٢٣ مقدمة
٣٢٤ تعريف التعب
٣٢٥ أنواع التعب
٣٢٧ أعراض التعب وعلاجه
٣٢٨ التعب المزمن
٣٣١ أسباب التعب العادى
٣٣٢ أسباب التعب العصبي
٣٣٢ الوراثة
٣٣٣ رداءة الغذاء أو قلته
٣٣٣ البيئة غير الصحية
صفحة
٣٣٤ قلة النوم
٣٣٦ طول الحصص مع كثرتها
٣٣٧ ساعات العمل فى المدرسة أسبوعيا
٣٣٨ القلق وشغل البال
٣٣٨ الأطفال المعرضون للتعب العقلى
٣٣٩ قياس التعب
٣٣٩ أمثلة للاختبارات المباشرة « أى للتعب العقلى »
٣٤١ أمثلة للاختبارات غير المباشرة «أى للتعب الجسمى »
٣٤١ الاختبار بالأجومتر

صفحة
٣٤١ الاختبار بالإرجوجراف
٣٤٢ الاختبار بالضربات على آلة خاصة
٣٤٢ اختبار ويكارد
٣٤٣ اختبار فرجار «الإستزيومتر»
٣٤٣ طريقة الأنتيتوكسين
٣٤٤ ملخص نتائج الاختبارات المختلفة للتعب المدرسى :
٤٤٤ ليس التعب الناشئ عن الأعمال المدرسية خطيرا
٣٤٥ تجاهل العوائق يساعد على الاستمرار فى العمل
٣٤٦ حب العمل يؤدى إلى قلة التعب

صفحة
٣٤٦ العمل الجسمى الشاق يتعب أكثر من العمل العقلى
٣٤٧ التعلم الآلى أقل إجهاداً من التعلم العقلى
٣٤٧ فى حالة التعب يضعف التفكير وربط الأفكار بعضها ببعض
٣٤٨ ساعات الصباح أحسن وقت للعمل المدرسى
٣٤٩ التعب العصبى الشديد يتطلب علاجا خاصا
٣٥٠ تنظيم العمل يقلل تأثيرات التعب
٣٥١ المراجع

فهرس الأشكال التوضيحية التى وردت بالكتاب

نوع الشكل	رقم الشكل	صفحة
خطان أفقيان للموازنة بين طوليهما	١	٢٢
شكل مربع يطالب الطفل برسمه	٢	٢٣
متوازى أضلاع يطالب الطفل برسمه	٣	٢٥
ست صور لوجوه مختلفة يختبر فيها الطفل	٤	٢٧
أربع صور مختلفة بعض أجزائها ناقصة يختبر فيها الطفل ...	٥	٣٠
شكلان للمطالبة برسمهما من الذاكرة	٦	٣٤
ستة أزواج من الخطوط للاختبار فيها	٧	٣٩
شكل يبين عضلات العين	٨	٦٥
« « أجزاء «	٩	٦٦
« « أجزاء الأذن	١٠	٦٧
« لبيان أجزاء الأذن الوسطى والداخلية	١١	٦٨
« يبين كيفية الإحساس بالطعوم	١٢	٦٨
« لبيان كيفية الإحساس بالروائح	١٣	٦٩
« يبين نقط الإحساسات الجلدية المختلفة	١٤	٧٠
« « شبكية العين وطبقاتها	١٥	١٢٤
« « الألوان الأصلية وما يتفرع منها بالمزج	١٦	١٢٦
« « « « والفرعية والمتكاملة	١٧	١٢٩
« « مناطق الشبكية والألوان التى تدركها كل منها ...	١٨	١٣١
« « جهاز الإرجوجراف لقياس التعب	١٩	٣٤٢
« « فرجار الإستزيومتر لقياس التعب	٢٠	٣٤٣

ظهر حديثا

للأستاذ محمد عطية الابراشى

الاتجاهات الحديثة فى التربية

روح التربية والتعليم

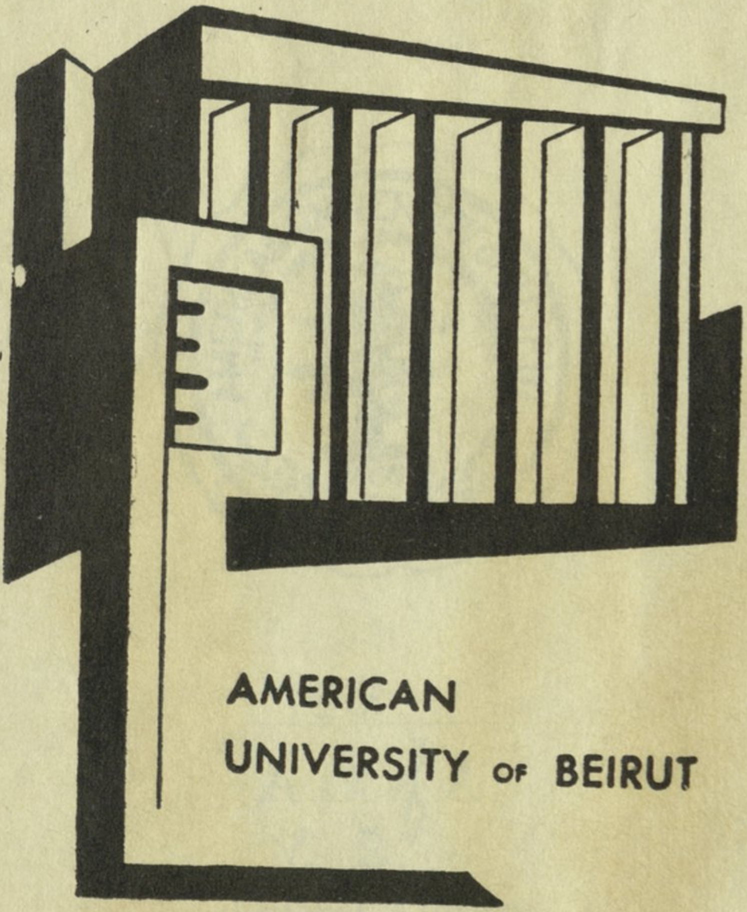
التربية والحياة أو تعميم التعليم

تطلب من :

مكتبة ومطبعة عيسى البابى الحلبى وشركاه

ص. ب. الغورية رقم ٢٦ مصر

مكتبة [illegible]
لصاحبها
الشيخ يوسف توما البستانى
بشارع الفجالة
بمصر



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

150
A612FA
V.2
C.1

[redacted]
عبد القادر ، حامد
في علم النفس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001760

[redacted] V.3

عبد القادر، حامد.

في علم النفس.

JUL 13 X 321

[redacted]

12 Aug 65

~~1 - Feb 72~~

~~JL 27 '58~~

~~AG 10 '59~~

~~DEC 18~~

~~JAN~~

~~19 May 69~~

Cat. Oct. 1945

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بدار العلوم العليا

150
A612fA
V.3
c.1

في علم النفس

الجزء الثالث

تأليف

محمد عطية الابراشي
خريج جامعتي اكستر ولندن
أستاذ التربية وعلم النفس
بدار العلوم

و

حامد عبد القادر
خريج جامعتي إكستر ولندن
أستاذ التربية وعلم النفس
بدار العلوم

حامد عبد القادر
Cat. Oct. 1945
59561

الطبعة الثانية ١٣٦٣هـ - ١٩٤٤م

طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر

مقدمة
للطبعة الثانية

بسم الله الرحمن الرحيم

حمدا لله على نعمائه ، وصلاة وسلاما على رسله وأنبيائه ، (وبعد) فيسرنا أن نقدم الطبعة الثانية من الجزء الثالث من كتابنا « فى علم النفس » بعد نفاد طبعته الأولى منذ مدة ليست بالقصيرة . وقد دعانا إلى إعادة طبعه ما لمسنا من حاجة المتعلمين إليه ، وكثرة الراغبين فى الحصول عليه ، من جمهرة القراء المثقفين . وسيجد القارئ الكريم أن هذه الطبعة تفضل سابقتها بما أدخل عليها من التنقيحات وبعض الإضافات .

ولا يسعنا إلا أن نتوجه بالشكر للصديق الجليل الأستاذ محمد عيسى البابى الحلبى الذى بذل مجهودا لا ينكر ، وعناية تشكر ، فى سبيل إظهار هذا الجزء وزميله الجزء الثانى فى وقت اشتدت فيه أزمة الورق ، وعز طبع الكتب . وإن شكرنا ليتضاعف حين نرى الجزأين وقد طبعا طبعاً متقنا يمثل الدقة ، وجمال الفن ، فى زمن يسير .

والله نسأل أن ينفع بهذه الطبعة كما نفع بسابقتها ، وهو حسبنا ونعم الوكيل ؟

المؤلفان

ربيع الأول سنة ١٣٦٣ هـ . — مارس سنة ١٩٤٤ م .

مُقَدِّمَة

للطبعة الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله . والصلاة والسلام على رسوله الكريم ، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

وبعد فوفاء بما وعدنا ، وإجابة لرغبة كثيرين من الطلبة والمربين ، وحبا لخدمة العلم والتعليم ، نقدم اليوم لقراء العربية فى الشرق عموما ، وفى مصر خصوصا الجزء الثالث من كتابنا « فى علم النفس » كما قدمنا لهم فى العام الماضى الجزأين الأول والثانى من هذا الكتاب .

وقد راعينا فى هذا الجزء كما راعينا فى سابقه السهولة فى الأسلوب ، والوضوح فى العبارة ، مع الدقة فى التعبير ، والبحث وراء الحقيقة ، حبا للوصول إلى الحقيقة لذاتها ؛ حتى يسهل الصعب ، ويتضح الغامض ، ويقرب إلى الأذهان ما بعد عنها ، من تلك الموضوعات التى لم تخدم بالعربية الخدمة اللائقة بها وهى :

الفكر ، والحكم ، والاستنباط ، والتعليل ، والتفكير الراقى ، والوجدان ، والانفعالات ، والعواطف ، والإرادة ، والأمزجة ، والأذواق ، والشخصية .

وزيادة فى التوضيح ، ومراعاة للأمانة فى التأليف ، قد وضعنا بجانب الاصطلاحات العلمية ما يقابلها باللغة الأجنبية ؛ تجنبا للخلط ، ومنعا للخطأ فى التفكير ، وليكون المطلع على بينة مما نريد . وقد ذيلنا كل فصل بالمراجع الأجنبية ، ليرجع إليها من شاء أن يرجع .

وإنا لنقدم جزيل الشكر ، ووافر الثناء ، لمن قدروا ما بذلنا من مجهود فى الجزء الثانى ، ولمن أبدوا لنا بعض الملاحظات التى انتفعنا بها فى هذا الجزء .

ونخص بالشكر صديقنا الأديب الأستاذ محمد محمد عبد اللطيف أفندى صاحب المطبعة المصرية ؛ لدقته ، وأمانته فى عمله ، ووفائه بوعوده ، ولما قام به من معونة ، فى إصدار هذا الكتاب على هذا الوجه الكامل .

وختاما ندعو للمرة الأخيرة جميع المربين والقانونيين ، من آباء وأمهات ، ومعلمين ومعلمات ، وقضاة ومحامين ، فى مصر والبلاد العربية ، أن يتكرموا بأن يبدوا لنا مايعن لهم من آراء ، وأن يرشدونا إلى مايعثرون عليه من أخطاء ؛ لكى نتفع بذلك فى الطبعة الثانية إن شاء الله تعالى .

والله الهادى إلى سواء السبيل ، وهو حسبنا ونعم الوكيل .

حامد عبد القادر   محمد عطية الابراشى

القاهرة فى { ١٥ من رمضان ١٣٥٢ هـ
الأول من يناير ١٩٣٤ م

الفَصلُ الأوّل

الفكر

مقدمة :

تبتدئ الحياة العقيلة بالإحساس ، ثم ترق إلى مرتبة الإدراك الحسى ، ثم إلى مرتبة التصور ، ثم التخيل ، وقد تكلمنا عنها بإسهاب فى الجزء الثانى من هذا الكتاب . والآن نتكلم عن الباقى من عمليات الإدراك ، وهو المظهر الأول من مظاهر الشعور فنقول :

مراحل الفكر : (١)

يتضمن التفكير أربع مراحل مرتبط بعضها ببعض كل الارتباط ، وهى

١ — مرحلة الإدراك المعنوى أو التعقل (٢) . ويراد بالإدراك المعنوى : فهم معنى أو معان متعددة ينتزعها العقل من جزئى واحد أو جزئيات كثيرة ؛ فهو لذلك ينقسم قسمين : إدراك معنوى خاص (٣) ، وإدراك معنوى عام (٤) .

---

(١) Stages of thinking.
(٢) Conception.
(٣) Individual conception.
(٤) General or collective conception.

فالخاص وهو الجزئى كأن تدرك الصفات الخاصة التى تتعلق بكلبك فتقول : إنه كلب كبير أسود أمين ، أرمنتى أو أمريكى ، عمره ثلاث سنين . وكإدراكك للمعارف السبعة وهى الجزئيات التى لا يصدق مفهومها على كثيرين كالضمير واسم الإشارة ... الخ . وكأن تدرك صديقك محموداً مثلا ، فمعلوماتك عنه نتيجة لتجارب متعددة ، وصلت إليها بعد خبرة طويلة . فرأيك فيه الذى يتمثل فى اسمه هو فى الحقيقة مجموعة من هذه التجارب التى اختبرته بها ، فقد رأيته فى أوقات مختلفة ، وتحادثت معه فى موضوعات مختلفة ، واتفقت معه على أشياء كثيرة ، وعرفت بذلك طباعه وأخلاقه ، ورغباته وميوله ، وما يحبه وما يبغضه ، حتى صرت عالما بما يتعلق به ، قادرا على الحكم عليه . فرأيك فيه قد تكون بالتدريج فى أثناء اتصالك به ، وأصبحت معلوماتك عنه كسلسلة متصلة من الحقائق ، ناتجة عن سلسلة من التجارب المختلفة . فإذا ذكرت اسمه أو سمعت أحدا يتكلم عنه كان ذلك الاسم كرمز يذكرك بهذا الصديق وشكله وصفاته . وربما تتذكر حتى صورته التى ظهر بها فى موقف من مواقف الفرح أو الغضب أو المرض فى وقت ما ، فى مكان خاص .

ولا يعنينا هنا زيادة البحث فى هذا النوع من الإدراك .

أما الإدراك المعنوى العام أو إدراك الكلى فكأن تدرك الأسد إدراكا كليا بحيث تلاحظ الصفات العامة التى تشترك فيها جميع الأسود ، وتميزه عن غيره من بقية الحيوانات ؛ فتحكم بأنه أسد لا ضبع مثلا .

وسنتكلم عن هذا النوع بالتفصيل بعد الانتهاء من ذكر مراحل الفكر إجمالا .

٢ — مرحلة الحكم : وهى المرحلة التى تدرك فيها النسبة بين شيئين أو أكثر ، إيجابا مثل : للأجسام ثقل ، أو سلبا مثل : ليس النبات بمعدن .

٣ — مرحلة الاستنباط : وهى المرحلة التى ينتقل فيها العقل من أحكام خاصة إلى أحكام أخرى عامة أو العكس ، كما إذا قلت : الغازات أجسام مادية ، وللأجسام المادية ثقل ، وتستنبط من ذلك حكما آخر ، وهو للغازات ثقل .

٤ — مرحلة التعليل : وهى المرحلة التى تتطلب معرفة العلة وشرحها ؛ كأن تقول : يجب أن تتجنب ذلك الجبل ؛ لأنه خطر إذا لم يكن هناك مرشد . أو أقفل الباب ؛ خوفا من التيار . وكأن يقول طفل لآخر يجب أن تأتى الآن ؛ لأن أمك تناديك .

ولنشرح كلا من هذه الأمور الأربعة فنقول :

إدراك الكلى

معناه :

إدراك الكلى هو : كل تفكير يتضمن إدراك المعانى العامة التى تنطبق على جميع أفراد نوع من الأنواع أو جنس من الأجناس ؛ كإدراك معنى ورقة البريد ، أيا كان شكلها ، ومن أى جهة كانت من بلاد العالم ، قديمة أو حديثة ،

وكإدراكك معنى المدرسة أيا كانت، ومهما يكن نوعها، صغيرة أو كبيرة، ابتدائية أو ثانوية أو عالية، إدراكا عاما يدخل تحته بوجه عام كل ورقة بريد، وكل مدرسة. فإذا فكرت فى ورقة البريد من الوجهة التاريخية وغيرها، وأنها استعملت منذ سنوات مضت، وأرسلت فى البريد، وحملت من جهة إلى أخرى، وهى الآن تنظر فى مجموعة من طوابع البريد، ولاحظت الصفات العامة التى تشترك فيها طوابع البريد عادة فى الحاضر والماضى والمستقبل — كان ذلك إدراكا للكليات.

ومن أمثلة إدراك الكلى أيضا تفكيرك فى الثروة الكبيرة من المعانى التى تحملها كلمة أُم فى جميع الأحوال، وهى تشجعك فى عملك، وتؤاسيك فى مرضك، وتساعدك عند الحاجة، وتوبخك عند التقصير...

مراحل إدراك الكلى

لإدراك الكلى خمس مراحل وهى:

١ — الملاحظة.

٢ — الموازنة بين الأشياء لمعرفة أوجه التشابه والتضاد بينها.

٣ — التجريد أو انتزاع الصفات العامة المشتركة بين الأشياء وتكوين صورة عقلية عامة منها مع ترك الصفات العرضية.

٤ — التعميم وهو إدخال ما يندرج من الأشياء تحت هذا المدرك الكلى.

٥ — التسمية وهى وضع اسم خاص للمدرك الكلى يميزه عن غيره.

ولنذكر كلمة عن كل منها فنقول :

١ — الملاحظة :

إن إدراك الكلى يقتضى ملاحظة الأفراد التى تندرج تحته ملاحظة بها ندرك خواصها وصفاتها الذاتية والعرضية . وتشمل الملاحظة التجارب العلمية للوصول إلى حقيقة من الحقائق أو قاعدة من القواعد العلمية .

٢ — الموازنة :

الغرض منها الانتباه إلى شيئين أو أكثر انتباها إراديا فى وقت ما؛ لمعرفة أوجه التشابه أو التضاد بين بعضها وبعض ، كأن توازن بين خط الطفل والنموذج ، أو بين نظريتين علميتين ، أو بين قضيتين قانونيتين ، أو بين وجه شخص يحادثك ووجه شخص آخر تعرفه من قبل ؛ لمعرفة الفرق أو الشبه بين الاثنين . وتدل الموازنة على نمو العقل . وبها تتبين العلاقة بين الأشياء .

وتقتضى التفكير فى المعلومات والتجارب السابقة ، والحقائق الموافقة أو المخالفة ، والنظر من جميع الوجوه ؛ لمعرفة الأسباب والمسببات ، والبحث عن النتائج .

شروط الموازنة :

ا — تسهل الموازنة إذا أحضرت الأشياء التى يوازن التلميذ بينها . فإذا أردت الموازنة بين الذهب والنحاس الأصفر ، أو بين الفراشة والذبابة ، أوبين

الحمامة واليمامة فان إحضار هذه الأشياء أو نماذجها أو صورها عند الموازنة أحسن من الموازنة بالاعتماد على الذاكرة والتخيل فقط .

ب — ينبغى أن تكون الأشياء التى توازن بينها قريبة بعضها من بعض حتى يمكن فحصها ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينها . وإذا كانت الموازنة بين أشياء تمر بسرعة ، كالموازنة بين أصوات ونغمات موسيقية ، فمن الواجب أن تجعل الأصوات بحيث يتلو بعضها بعضا فى الحال .

ج — يجب أن يكون العقل وقت الموازنة هادئا غير مضطرب أو مشغول بأعمال أخرى سابقة ، وأن تكون لديه القدرة على المجهود الكبير الذى يبذل فى الانتباه فى أثناء الموازنة .

وتجوز الموازنة بين الشيئين لمعرفة أوجه التشابه أو أوجه التخالف بينهما بحسب ما يقتضيه الحال . وفى الموازنة يتأثر الإنسان بميوله الخاصة ؛ فقد تجد شخصا يميل بطبيعته لرؤية أوجه الشبه ، فى حين أنك تجد آخر يميل بفطرته لمعرفة أوجه الخلاف . والطفل يميل بالطبيعة إلى معرفة أوجه الشبه أكثر من ميله لمعرفة أوجه الخلاف .

وفى إدراك الكلى يجب أن يستعين العقل بالإحساس والتخيل على استحضار الأشياء والانتباه إليها ، لمعرفة صفاتها العامة المشتركة وصفاتها الخاصة .

٣ — التجريد :

تعرف المرحلة الثالثة من مراحل إدراك الكلى بمرحلة التجريد ، وهى

متصلة كل الاتصال بمرحلة الموازنة ؛ فبعد الملاحظة والموازنة تنتزع الصفات العامة المشتركة بين الأشياء ، والمميزة لها عن غيرها ، وتترك الصفات العرضية وهذه العملية العقلية — عملية انتزاع الصفات المشتركة لا الخاصة — تسمى التجريد. والتجريد الراقى هو الذى يتضمن عملية التجريد العقلية المذكورة بعد الملاحظة والفحص والتحليل والموازنة .

٤ — التعميم :

بعد ملاحظة الأمثلة والموازنة بينها ، ومعرفة الصفات العامة المشتركة فيها التى تميزها عن غيرها ، وترك الصفات العرضية ، ينتقل الإنسان إلى المرحلة الرابعة وهى مرحلة التعميم ؛ وذلك بأن يجمع الصفات المشتركة ويطلق المعنى العام الذى يتكون منها على جميع الأفراد . وإن ترتيب المراحل السابقة على هذه الصورة هو الترتيب الطبيعى ، فالإنسان يلاحظ الأشياء أولا ، وبعبارة أخرى يدركها إدراكا حسيا ، ثم يوازن بينها ليعرف الصفات العامة فيها ، ثم يطلق المعنى العام على جميع أفراد الشىء ليصل إلى تعريف جامع مانع ، أو إلى قانون أو حكم عام .

٥ — التسمية :

ولا يتم تكوين المدركات الكلية إلا بالتسمية أى بوضع اسم معين لكل منها يشمل جميع الصفات المشتركة للأفراد التى من نوع واحد ، ويكون رمزا

لها يميزها عن غيرها ويخرج غيرها منها . فالتسمية رمز وضع ليدل على مسمى. وللتسمية فوائد ، منها :

(ا) أنها تساعد العقل فى توضيح الأشياء وتحديدها وتمييزها من غيرها.

(ب) بها يربط العقل الأنواع المتماثلة بعضها ببعض .

(ج) تساعد فى معرفة الأشياء والتحقق منها .

نشأة إدراك الكلى

إن الطفل ينتقل من مرحلة الإحساس إلى مرحلة الإدراك الحسى تدريجيا، ثم يترقى من مرحلة الإدراك الحسى إلى مرحلة التصور، فالتخيل، فالتفكير. ويجب ألا نظن أن الطفل حينما يبتدئ فى التفكير يفكر كما نفكر نحن بالضبط ، كما أنه حينما يبتدئ فى التكلم لا يتكلم كما نتكلم نحن تماما ؛ فالأفكار الأولى للطفل أرقى من الإدراك الحسى قليلا . ويصعب علينا وقد نسينا المدة الأولى من الطفولة أن نعرف أفكار الطفل فى حياته الأولى ، أو نعرف بالضبط متى يبتدئ فى التفكير . وفى الطفولة يتعلم الطفل اللغة واستعمال الكلمات بالتقليد الانبعاثى أو التلقائى . والكلمات بالنسبة إلينا ما هى إلا رموز اصطلاحية للأفكار قد اتفق عليها كل مجتمع . وقبل أن يقدر الطفل على التكلم جيدا تراه يردد نغمات وأصواتا كأسماء لأشياء معروفة ، فيعبر عن ساعة الحائط بهذا الاسم (تِك تاك) ، مثلا ، وقد يسمى الأوزة (كواك كواك) ، ويقول لأمه (ماما) ، ولأبيه (بابا) . وإذا غيرت موضع هذه الساعة فقد يصعب عليه معرفتها . وإذا لبست أمه حلة أخرى فربما لا يعرفها . وبعد أن يكبر قليلا يمكنه أن

يعرف الساعة أينما وضعت ، ويعرف أمه مهما تغير من ملابسها ، وعلى ذلك ينتقل من الإدراك الحسى إلى التعقل⁽¹⁾ . وهنا يتبين أن إدراك الكلى مرتبط كل الارتباط بالإدراك الحسى .

فالأمور الأولى التي يدركها الطفل بوضوح هى الأشخاص والمحسات من الأشياء . ولكن إدراك شىء ما بوضوح يستدعى معرفته أولاً ، ثم تمييزه عن الأشياء الأخرى . والطفل عادة يميل كثيرا إلى أن يلاحظ أوجه الشبه أكثر من ملاحظته أوجه الاختلاف ، وذلك فى المرحلة الأولى من الحياة . وحينما يبلغ من العمر ثمانية عشر شهرا قد يسمى علبة الكبريت (تك تاك) ، وقد يسمى الساعة بهذا الاسم أيضا ؛ لأنه يرى أباه يخرج هذه العلبة من الجيب الذى يخرج منه الساعة . وهذا هو وجه الشبه عنده بين العلبة والساعة . ولا يكاد يدرك أن هناك فرقا بين الاثنتين . وقد يدعو كل صديق لأبيه (بابا) ، وكل صديقة لأمه (ماما) ؛ لأنه يرى شبها بين الرجال ، وتشابها بين النساء ، ولا يدرك الفرق بين ذلك الرجل وأبيه ، أو بين تلك المرأة وأمه . وهذا النوع من الإدراك مبهم غير محدود لا يزيد على الإدراك الحسى إلا قليلا .

وتلى هذه المرتبة من الإدراك مرتبة التعيين والتحديد التى تكون فيها المدركات الكلية معينة محددة واضحة ؛ فيدرك الطفل الفرق بين علبة الكبريت والساعة ، وبين ساعة الحائط ، والمنبه ، وساعة الجيب ، وساعة اليد ، وبين الساعة واللعب الأخرى التى تملأ باليد ، وبين أبيه وغيره من الرجال ، وبين أمه وغيرها من النساء . وهذه هى مرحلة إدراك الكلى ، مرحلة التفكير التى

---

(١) Ideation

يدرك فيها الطفل العلاقة والرابطة بين الأشياء المتشابهة والمختلفة ، فيفهم كل شىء على حقيقته . ويحتاج الطفل إلى سنوات حتى يصل إلى هذه المرحلة التى يستطيع فيها أن يلاحظ الأشياء ، ويوازن بينها ؛ فيعرف أوجه التشابه والتضاد فيها ، ويحللها تحليلا عقليا عميقا ، ويضم كل شىء إلى نوعه ، ويدخل الأشياء التى من نوع أو جنس واحد تحت مدرك كلى ، ثم يعرف اسما لهذا المدرك الكلى يميزه عن غيره . وبالملاحظة والتجربة والإرشاد والتعليم يستطيع الطفل أن يدرك الأشياء كما ينبغى .

وحينما يأخذ الطفل فى التفكير فى أى نوع من الأنواع تكون مدركاته الكلية كالجزئيات التى أحس بها شكلا وصورة ووضوحا وغموضا . فالطفل الذى لم ير إلا الكلاب الصغيرة يكون رأيه عن الكلاب مختلفا عن رأى طفل آخر رأى جميع أنواع الكلاب صغيرها وكبيرها ، ما للصيد منها وما للحراسة وما لغير ذلك . فالكلمات خداعة ، والطفل كثيرا مايتعلم الكلمات قبل أن يتعلم معانيها ومدلولاتها . وقد يعرف السفن التى فى كتابه ، ويحدثك عنها ، ويفكر فيها ، قبل أن يرى سفينة من السفن الحقيقية ؛ لأن المعلومات والأفكار كما تكتسب بالرؤية تكتسب أيضا بالقراءة والتعليم قصدا أو من غير قصد . والطفل لا يفهم من الكلمات ما نفهمه منها ، ولا يدرك كل ما يقال له . وإن تكليف الأطفال أن يحفظوا كلمات لا يفهمون لها معنى خطأ شائع بين المدرسين الذين يتجاهلون أن التفكير ينمو ببطء ، وأن الأطفال لا يدركون كل مايقال لهم ، ظنا بأنهم والكبار سواء فى الفهم والإدراك . وإن الجهل بالمعنى الحقيقى للكلمات وبمواضع استعمالها كثيرا ما يؤدى إلى المناقشة والخلاف فى الآراء

والأفكار. ومن القواعد المستحسنة فى البحث والنقاش الابتداء أولاً بتوضيح معانى العبارات والاصطلاحات المستعملة ، وذكر الغرض منها حتى يسهل الوصول إلى الحقيقة المنشودة ، ويقل الخلاف والنزاع ، ويمكن التفاهم مع الغير. ويختلف الناس فى تقدير الكلمات واستعمالها اللغوى تبعا لاختلاف البيئات والمهن . وقد نجد البيئات متقاربة والمهن متشابهة، ومع ذلك نجد اختلافا فى طريقة التفكير؛ فالصياد وتاجر السمك والطباخ — مع أن كلا منهم يستطيع أن يفهم الآخر — لا يفكرون جميعا فى السمك بطريقة واحدة ؛ فالأول يفكر فى صيده ، والثانى فى تجارته ، والثالث فى طهيه . وربما لا يستطيع أحد منهم أن يعرف السمك تعريفا علميا منطقيا كالعالم بالحيوان مثلا . فلتجارب الشخص وأعماله أثر فى تفكيره .

الفكَر الأولى (١)

من المظاهر اللذيذة فى التاريخ العقلى للفرد النمو التدريجى لقوة الموازنة بين الأشياء ، والقدرة على فهمها . وبالملاحظة الدقيقة للأطفال فى الوقت الذى يبتدئون فيه بفهم المقصود من الكلمات واستعمالها يمكننا أن نتعلم كثيرا عن الطريقة التى بها تنمو هذه القوة من تلقاء نفسها بنموهم ، ونلاحظ الوسائل التى بها يخترعون أسماء من عند أنفسهم ، وعمرهم نحو سنة أو ١٥ شهرا ، والتى بها يزيدون مقدار الكلمات التى يتعلمونها من غيرهم .

---

(١) Early Notions

نمو القوة الإدراكية(١) :

بنمو الإدراك الحسى يستطيع العقل توضيح المعانى العامة وتصويرها . وبالإدراك الحسى نفسه تنمو قوتا الموازنة والتجريد بمعناها العام ؛ وذلك باستعمال هاتين العمليتين بالتفصيل فى اختبار الأشياء المحسة من جميع النواحى التى يستلزمها تكوين المدركات الحسية الواضحة . وإن معرفة التشابه والتضاد بين الأشياء هى الطريقة الجوهرية فى تكوين الفكرة عن الشىء وخواصه . وفى السنة الأولى من الحياة تظهر هذه القوة التى بها يعرف الطفل التشابه أو التخالف بين الأشياء بشكل أولى ؛ فمعرفة صوت الأم مثلا وهو مرتفع أو هادئ ، ومعرفة صورتها فى القرب والبعد ، فى النهار والليل ، تستلزم طبعا أن يكون لدى الطفل قوة أولية خاصة فى موازنة الصفات المختلفة أو المتشابهة ، والصلة بينها فيعرف صوت أمه وشكلها فى جميع الحالات .

وبنمو تفكير الطفل يمكنه أن يربط الأشياء المتجانسة بعضها ببعض؛ فيجعل اللبن والشاى والأرز فى أصناف الطعام ، وبالمثل يربط أنواع اللُّعب بعضها ببعض ؛ فيضع الحصان والدب مع الكلب فى جانب ، والحروف الأبجدية فى جانب آخر ، والأعداد فى جانب ثالث ، وهكذا . وهذا دليل على نمو قوة التفكير والإدراك لديه .

---

(١) Growth of Conceptual Power .

إدراك الكلى والتميز : (١)

يلاحظ أن المدركات الكلية لدى الطفل تنمو بنمو عقله وقوة ملاحظته فى فهم الفروق والمشابهات بين الأشياء ، فتتضح أفكاره وتصير محدودة . (٢) وبالتدريج ينمو إدراك الطفل فيميز أباه من غيره ، ويعرف أمه من غيرها . فتراه يقول : هذا الشخص ، وذلك الرجل ، وهذا الكلب ، وهذه القطة . وهذه الحالة نفسها تدل على حقيقة أخرى ، وهى أن الطفل كثيرا ما يستعمل أسماء الأشياء الخاصة وهى النوع ، فتراه فى الأول يجمع الحيوانات التى تشبه الكلاب فى الشكل والصوت تحت اسم (هَوْ ، وَوْ) . وبالمثل يطلق كلمة تفاح على الفواكه على العموم ، أو على نوع معين منها كالكمثرى والخوخ والبرتقالى : وكذلك يفهم بطريقة تقريبية معنى كلمة (زهرة) قبل أن يدرك أسماء (الأقحوان) أو (أنواع الورد) .

والطفل فى حياته الأولى يظهر قوة كبيرة فى التعميم ؛ فتراه يربط الأشياء التى يمكن أكلها بعضها ببعض ، ويشير إلى الأنواع المختلفة من الطعام بكلمة « مَمْ » . وتلى هذه المرحلة مرحلة أخرى هى تميز الأنواع المختلفة من الطعام بذكر صفة من صفاتها . فالسكر — وسنه أكثر من سنة — قد يكون فى نظره (سُومم) ، ثم تتلوها مرحلة الانتباه إلى المظاهر العادية للشىء ، فتراه يلاحظ لونه وحجمه وشكله .

---

(١) Discrimination .

(٢) The first three years of Childhood, by M. Perez

وبزيادة تجارب الأطفال ، ونمو قوة التجريد لديهم كثيرا ما يستعملون عبارات أو كلمات يحار الآباء فى معرفة المقصود منها ؛ لأنهم لا يستطيعون الوصول إلى ما يتصوره العقل الصغير من ربط الأشياء أو الحوادث ، وتشبيهها بعضها ببعض . وقد رأى طفل صغير ، عمره سنتان ونصف سنة ، فراخا مجتمعة بجانب جدار حائط فقال : « إنها تأخذ الشاى » ؛ مشبها اجتماع الفراخ بجلوس أسرة حول المائدة ، ظانا أن كل جماعة تجتمع على هذا الشكل تتناول شايا ، ورابطا فكرة الجلوس فى جماعة بالجلوس على المائدة . وربما لا يدرك الآباء هذا الربط والتشابه بين الفكرتين . وبالتدريج يترقى عقل الطفل الصغير فيستطيع تكوين الأفكار المجردة . ويظهر هذا التقدم باختفاء مثل هذه الأصوات « تاتا » ، « دادا » ، « تى تى » ، وظهور كلمات صحيحة تدل على الشىء المطلوب فيقول : شاى ، ماء ، لبن ، قط ، عصفور . . . الخ .

استعمال الصفات :

وتظهر علامات النجاح فى قدرة الطفل على التجريد باستعماله الصفات للأشياء ، وتدرجه من مجرد ذكر كلمات إلى ذكرها مع وصفها وعمره نحو ٢٢ شهرًا ؛ فيقول : « ماء بارد ، لبن حلو ، قط كبير ، عصفور صغير » واصفا الماء بالبرودة ، واللبن بالحلاوة ، ثم القط بالكبر ، والعصفور بالصغر . وبذلك يترقى فى درجة التجريد .

وفى ابتداء السنة الثالثة ربما لا يكون لدى الطفل فكرة عن الأعداد ، وقد تكون عنده فكرة أولية يسيرة ، فيستطيع أن يفرق بين الواحد والثلاثة من

الأشياء ، فيميز التفاحة الواحدة من التفاحات الثلاث قبل أن يستطيع التمييز بين التفاحتين والثلاث . وإذا علمته أمه الأعداد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ثم رأى بعض التفاح مثلا فإنه قد ينطق بأى عدد يأتى إلى ذهنه ، فيقول عن أربع التفاحات إنها ثلاث تفاحات ، أو تفاحتان .

وحينما يكون الطفل فى السنة الرابعة من العمر قد يصعب عليه التمييز بين عدد الأشياء وحجمها ؛ فإذا رأى ثلاثة أنواع من الخرز فقد يسمى الأصغر بالعدد « ٤ » والمتوسط « ٥ » والأكبر « ٦ » . وينطبق هذا على القول القائل بأن الشعوب المتوحشة لا تستطيع أن تعد أو تحصى أكثر من خمسة .

أما الحيوانات الدنيا فيرى « پرز » (١) أنها تحس إحساسا أوليا بالأعداد البسيطة ، ويضرب لنا مثلا قد يدل على تميز الحيوان للعدد ، وهو أن القطة ترى حزينة إذا ماتت صغارها إلا قطيطة واحدة منها ، وقد يبدو عليها الرضا والاقتناع إذا ترك لها قطيطتان من خمس ، قائلا إنها - على هذا - يمكنها أن تميز بين الواحد والأكثر من واحد . ومما يؤيد الرأى القائل بتمييز الحيوانات الدنيا والطيور للأعداد « من ١ - ٥ » ما ذكره (السير چون لوبوك) (٢) من أنه إذا كان فى عش الطائر أربع بيضات وأخذت واحدة منها فإن الأم لا تظهر عليها علامات التأثر والحزن ، أما إذا أخذ منها اثنتان أو أكثر فإنها تترك العش وتهجره ، لحزنها وتأثرها .

وفى السنة الرابعة أيضا من العمر لا يستطيع الطفل أن يميز بين أقسام الزمن ؛ فكل وقت مضى يعد فى نظره « أمس » ، وكل وقت سيأتى فى

---

(١) راجع كتابه السابق .

(٢) Sir John Lubbock .

المستقبل يعد فى نظره «غدا» . وحينما يكبر وتنمو ملاحظته ، ويقوى إدراكه ، ينتقل إلى مرحلة أرقى ؛ فيمكنه أن يعرف الأعداد ، ويميز بين الواحد والأكثر من الواحد ، ويترقى من معرفة الماضى والمستقبل ، إلى معرفة الزمن وأنواعه فيقول : أمس ، واليوم ، وغدا ، وفى الأسبوع الماضى ، وفى هذا الأسبوع ، وفى الأسبوع المقبل ، وهكذا .

مدة النمو التام :

إن قوة التجريد ، وتحليل الأشياء ، ومعرفة مظاهرها العادية وصفاتها وعلاقاتها بغيرها لا تنمو النمو التام إلا ببطء ، وبعد سنين كثيرة . وتعرف مسميات الأسماء ، ويدرك منطوقها قبل أن يعرف التحليل الدقيق لمدلولها . ويشاهد هذا فى أن الأشياء المحسوسة تدرك قبل الأشياء المعنوية ؛ فالطفل — وعمره سنتان مثلا — يفهم أن « البطيخة أكبر من البرقوقة »، ولكنه لا يفهم الفرق بين الاسمين : « هذا وذلك » من أن الأول اسم إشارة للقريب، والثانى للبعيد . وبالمثل لا يفهم الصفات العقلية والخلقية فى مرحلة الطفولة ؛ لأنها أفكار مجردة ، أو صفات معنوية لا تدرك إلا فى مرحلة الشباب . وهى تختلف عن مرحلة الطفولة ، تلك المرحلة التى يميل فيها الطفل إلى المعلومات المحسة ، والتشبيهات الواضحة . أما فى مرحلة الشباب — وهى فى نحو السنة الثانية عشرة — فيمكنه أن يدرك الأشياء المعنوية ، وتلاحظ عليه عادة زيادة ظاهرة فى قوة التجريد . ومتى هذبت لديه قوة الملاحظة والتخيل كما ينبغى أظهر فى هذه المرحلة ميلا كبيرا إلى النظر إلى الأشياء وهى

فى مظاهرها العادية ، وتصير لغته التى يستخدمها عندئذ عامة ومجردة أكثر مما كانت فى المرحلة الأولى .

المدرك الكلى وتكوينه :

المدرك الكلى هو المعنى العام الذى يفهم من اللفظ ، ويشترك بين أفراد كثيرة ؛ كمعنى كلمة « جندى » ؛ فإنها لا تدل على صورة كاملة لشخص معين من الجنود معروف الطول والشخصية ، بل تدل على الجندى أيا كان ذلك الجندى ، ومهما تكن صفاته الحقيقية . وكمعنى كلمة « حيوان » ؛ فإنها لا تدل على صورة واضحة لحيوان معين ككلب خاص ، أو فيل معين ، بل تدل على الحيوان على العموم ، سواء أكان متوحشا أم مستأنسا ، صغيرا أم كبيرا ، من الحيوانات العليا أم من الحيوانات الدنيا .

ويتكون المدرك الكلى من المدركات الحسية (percepts) والصور الذهنية (Images) . ولكى يكون المدرك الكلى واضحا يجب أن تكون المدركات الحسية واضحة كل الوضوح ، وأن تكون الملاحظة دقيقة ، والموازنة صحيحة ، واللغة المستعملة سهلة مضبوطة . وليس فى استطاعة الطفل أن يدرك فى مرحلة الطفولة الأمور المعنوية ؛ فعالم الطفولة هو عالم المحسات لا المعقولات . ومن أنواع المدرك الكلى القواعد والأحكام العامة والتعريفات .

وإن تكوين المدركات الكلية يستلزم عملا عقليا كبيرا هو التميز بين

الأشياء بمعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينها ؛ ففى تكوين المدرك الكلى عن النبات مثلا وإدراكه لا نكتفى بمعرفة التكوين النباتى والوظائف النباتية ، بل يجب أن نعرف مميزات النبات التى تتشابه وتشترك فيها النباتات عامة ، ثم نعرف الفرق بينه وبين الحيوان والجماد . وهنا يكمل الإدراك ، ويتميز النبات من غيره . وحينما نفكر فى الأوربيين لا نكتفى بالتفكير فيهم وفى صفاتهم وعاداتهم المشتركة بينهم ، بل نفكر أيضا فى الفرق بينهم وبين الأسيويين والأفريقيين . . . مثلا ، حتى نعرفهم ونميزهم من غيرهم . وإذا أدركت صفات الأشياء وأضدادها زاد تحديدها ووضوحها وتميزها من غيرها ؛ فبالخفة يتضح الثقل ، وبالمرارة تعرف الحلاوة ، وبالرداءة يدرك الحسن ، و « بضدها تتميز الأشياء » . وإن الحكم على مادة ما بالخفة يكون بمثابة وضعها ضد مادة أخرى من المواد الثقيلة والموازنة بينهما .

فوائد المدرك الكلى :

للمدركات الكلية فوائد ، منها أنها :

١ — تساعدنا على وعى ما نعرفه والمحافظة عليه ؛ فهى وسيلة لجمع الملاحظات المختلفة وربطها بعضها ببعض ؛ فالطفل إذا تكونت لديه فكرة عامة من المعدن مثلا أدخل تحت هذه الفكرة عددا من المدركات الحسية المتنوعة .

٢ — هى ضرورية لترتيب الملاحظات وتنظيمها ؛ لأن وضع أشياء من

نوع واحد تحت اسم واحد يقلل من الفوارق ، ويوحد بينها بوضعها فى نظام واحد .

وبالمدركات الكلية يمكن إرجاع كل مادة إلى نوعها الخاص ومعرفتها وتمييزها من غيرها .

٣ — المدركات الكلية وسيلة لمعرفة القوانين العامة للحكم على الأشياء . وبها يسهل شرح ما نراه وتفسيره .

ولتحقيق هذه الفوائد يجب ربط المدركات الكلية أو المعانى العامة بأشياء خاصة ؛ كربط الأسماء بمسمياتها حتى يكون للمدرك الكلى معنى أو فائدة .

وفى تكوين المدركات الكلية ينبغى أن يجمع الطفل الأشياء ويصلها بعضها ببعض ، ثم يوازن بينها من غير أن يتدخل أحد فى عمله إلا عند الضرورة . وتتكون معظم الأفكار لدى الطفل بالإصغاء إلى غيره ، ومعرفة الطريقة التى بها تستخدم الكلمات وتستعمل .

اختلاف المدركات الكلية :

تختلف المدركات الكلية باختلاف الأشياء التى نلاحظها ، والصفات والمظاهر التى تماثلها ؛ فالكراسى والمناضد والأرائك مثلا يجوز أن تدخل تحت كلمة « أثاث » ، أو توضع ضمن المواد الخشبية إذا نظرنا إليها من جهة مادتها الأولية . والبرتقالية يجوز أن توضع تحت الأجسام الكروية ، أو الفواكه ، أو الأشياء الملونة بحسب مميزاتها الخاصة . ومن الممكن وضع الشىء ضمن فوائده أو مضاره ، أو شكله ومظهره الطبيعى ، أو التغيرات التى تعتريه .

التعريف والمدركات الكلية

التعريف هو تحديد معنى اللفظ من جهة مفهومه . وأهم عنصر فى تعريف المدركات الكلية لدى بعض علماء النفس هو الفائدة العملية للشىء ؛ فتعرف السكين — كتعريف الأطفال والعامة — بأنها آلة يقطع بها ، والملعقة شىء يؤكل به ، والكرسى شىء يجلس عليه ، والمنزل مايسكن فيه ، والحصان — فى نظر غير علماء الحيوان — حيوان نركبه أو نسوقه ؛ فنحن ننظر إلى الحصان من جهة فائدته ، أما علماء الحيوان فيفكرون فى صفاته وجميع مميزاته. وقد يكون العنصر العملى فى تعريفهم قليلا أو معدوما . ومن الصعب تعريف بعض أسماء المعانى مثل : علم النفس ، الشعر ، النثر ، المجتمع ، السياسة — بفائدتها العملية .

ولو سئل الطفل أن يعرف القط فقد يعرفه بتعريفات مختلفة بحسب الظروف والأحوال مثل :

(١) القط حيوان يخدش . (٢) القط حيوان يصيد الفيران .

(٣) القط حيوان يلعب مع الفيران . (٤) القط حيوان يموء .

ولو سئل الرجل أن يعرف الورق فقد يعرفه بتعريفات مختلفة بحسب الغرض الذى يفكر فيه إذ ذاك ؛ مثل :

١ — الورق مادة تحترق بسهولة وتستعمل لإيقاد النار .

٢ — « « تستعمل لكتابة الرسائل .

٣ — « « يمكن أن تلف بها البضاعة .

٤ — الورق شىء تقطع منه نماذج للملابس .
٥ — « « تلف به الأوانى الصينية .
٦ — « « لين قابل للضغط .

وقد يضحك المستمع من هذه التعريفات التى عرف بها القط والورق ، ومع ذلك فهى تمثل الأفكار التى يفكر فيها الشخص عن الشىء فى الأوقات المختلفة . ومن الممكن إدراك الأشياء إذا ذكر الغرض أو الفائدة منها . ومثل هذه التعريفات السابقة لا تعد منطقية ؛ لأنها ليست جامعة مانعة ، بل هى ما يسمى عند المناطقة بالتعريف بالعرض العام وهو الرسم .

وتختلف الفوائد التى تذكر فى التعريف باختلاف الأشخاص وبيئاتهم ؛ فإذا سألت : ما الزيت ؟ فقد يجيب أحد الأشخاص بأنه مادة للإضاءة ، ويجيب آخر بأنه مادة تستعمل لتسهيل إدارة الآلات حتى تحفظ من الكسر ، وثالث يقول إنه مادة غذائية ، ويعده النجار مادة تكسب الخشب لونا قاتما ، ويعرفه صانع الصابون والتاجر وعالم الطبيعة بتعريفات أخرى كل بحسب مايراه .

ومن الخطأ ابتداء الدروس مع صغار التلاميذ بذكر التعريفات ؛ لأنها معان مجردة لا يدركها التلميذ إلا إذا عرضت عليه بذكر أمثلة للقاعدة ، ثم ملاحظتها والمناقشة فيها ، لمعرفة الصفات المشتركة بينها ، واستنباط التعريف أو القاعدة منها . وبذلك ننتقل من السهل إلى الصعب ، ومن المحس إلى المعقول . وهذه هى الطريقة الاستقرائية . وسنتكلم عنها بالتفصيل فى الفصل الرابع من هذا الكتاب عند شرح الاستنباط الاستقرائى والقياسى .

وإن التعريفات والبحث فيها — وإن كانت تعود التلاميذ الدقة فى التفكير —

ولكن من الصعب أن نطالب الصغار منهم بالتعريفات المنطقية ؛ فذلك فوق مستواهم . ويكفى أن يعرفوا الشىء تعريفا تقريبيا بحسب قواهم العقلية تعريفا يدل على فهمهم للشىء فقط .

تحديد الأفكار وتوضيحها بالتعريف :

إن أفكار الإنسان لا تكون واضحة دقيقة بالرجوع إلى الحقائق والأمثلة المحسة فحسب ، ولكن بالرجوع إلى كثير من الطرق الأخرى التى يمكن جمعها تحت كلمة « حد أو تعريف » . وإن تعريف الشىء تعريفا علميا دقيقا يقتضى أمرين :

أولا : شرحه بتبيين منطوق الكلمة ومفهومها ، وما تدل عليه من الصفات ؛ فالطفل قد يدرك معنى كلمة « معدن » أو « إنسان » أو « شعب متمدين » وما إليها من المدركات الكلية المختلفة قبل أن يستطيع توضيح الأشياء التى تدل عليها ، وتندرج تحتها ، أو تخرج منها . وحينما ينمو عقله ويترقى من مرحلة التجريد إلى مرحلة أعلى منها هى التحليل يمكنه أن يدرك مدلول الكلمة ، ويستطيع أن يحتفظ بالصفات الجوهرية للمدرك الكلى ، وذلك بتعريفه تعريفا جامعا مانعا . فإذا عرَف التلميذ أن « الزجاج » مادة شفافة قابلة للكسر تصنع من مواد معينة وهو موصل ردىء للحرارة ، ومن السهل أن يتحلل بها . . . . أمكنه بمعرفته هذه السلسلة من الصفات أن يستخدمها فى توضيح المدرك الكلى وهو الزجاج وتعريفه .

ثانيا : معرفة المعنى الدقيق للكلمة بتمييز معناها من غيرها مما يقابلها من

الكلمات التى تضادها أو ترادفها أو تقرب منها ؛ فلمعرفة معنى « عاقل » تجب الموازنة بينها وبين « أحمق » ، ومعرفة الفرق بينها وبين الكلمات التى تقرب منها مثل : « عالم » وحكيم. ولمعرفة معنى (شجاع) يجب أن نعرف معنى « جبان » ، ثم نعرف الفرق بين الشجاع « والمتهوّر » ؛ فإن الشجاعة — وإن كانت الحد الأوسط بين التهور والجبن — ولكنها إلى التهور أقرب. فالتفكير الواضح يستدعى معرفة معنى الكلمات بدقة ، ومعرفة الفرق بينها وبين غيرها مما يقابلها أو يقرب منها من الكلمات الأخرى .

ومن حيث إن المدرك الكلى يتكون بالبحث والفحص عن الأشياء فالرجوع أحيانا إلى كل ما ينطبق عليه الاسم يساعد فى معرفة حقيقة المدرك الكلى ووضوحه ؛ فنى تعليم الطفل معنى كلمة « معدن » ينبغى أن يعرف كل ما تشمله هذه الكلمة من أنواع المعادن الرئيسية المختلفة حتى يتضح لديه معنى « المعدن » .

علامات قوة الإدراك

يعرف النجاح فى قوة الإدراك بأشياء مختلفة وهى : ـ

(١) نمو قوة التجريد بالقدرة على وضع نتائج البحث والملاحظات الخاصة تحت رءوس عناوين عامة .

(٢) فهم المدركات الكلية بسهولة .

(٣) الوصول إلى الدرجة التى بها تفهم المعنويات ، كمعنى كل من : العمل ، الحياة ، المبدأ ، العقيدة ، وما إليها من المدركات الكلية المعنوية التى لا يفهمها إلا من أوتوا بسطة فى العلم .

(٤) القدرة على توضيح المدركات الكلية التى يكونها الطفل ، وتحديد العبارات التى يستعملها أو تعريفها بسهولة ، وتمييزها من العبارات الأخرى التى يمكن أن تتشابه معها .

الاختلاف فى قوة الإدراك

يختلف الأفراد كثيرا فى قوة الإدراك ؛ لاختلافهم فى الذكاء ، والميول والملاحظة والانتباه ، والصفات الغرزية ؛ فبعض الناس أسرع من بعض فى فهم أوجه المشابهة أو المخالفة بين الأشياء ، وفى تبين المظاهر العادية لها .

ويظهر الاختلاف فى قوة الإدراك بين الأفراد فى عدة أمور :ـ

(١) الاختلاف فى الذكاء ؛ فما يدركه طفل سنه أربع سنين ربما لايدركه آخر فى سنه لكن أقل منه ذكاء .

(٢) الاختلاف فى الميول ؛ فهذا قد يميل إلى معرفة أوجه الشبه بين الشيئين ، وذلك قد يميل إلى معرفة أوجه الفرق بينهما ، والثالث قد يظهر مقدرة كبيرة فى ترتيب المعادن أو النبات ، والرابع قد يبدى قوة كبيرة فى التفكير فى الطبيعة ووسائلها ، والخامس قد يميل كثيرا إلى العلوم الرياضية ، والسادس قد يميل إلى الأمور الفلسفية والخلقية .

(٣) الاختلاف فى الملاحظة وقوتها أو ضعفها مما يؤدى إلى إدراك الشىء أو عدم إدراكه .

(٤) الاختلاف فى قوة الانتباه والاستنباط .

(٥) الاختلاف فى الغرائز ؛ فالأطفال يختلفون فى غرائزهم اختلافهم فى

أمزجتهم ، وأذواقهم ، وتكوينهم العقلى . وهذا الاختلاف يؤدى إلى ميل خاص نحو شكل معين من إدراك الكلى . فالولد القوى الملاحظة لأشكال الأشياء يظهر استعدادا خاصا للبحث عن المعلومات والأشكال الهندسية . والولد القوى العضلات الذى يميل إلى الأشياء العملية كثيرا مايشغل نفسه بالأعمال الآلية الخاصة ، والأفكار التى لها علاقة (بالميكانيكا) .

(٦) الاختلاف فى الخبرة والتربية مما يؤدى إلى الاختلاف فى قوة إدراك الشىء ؛ فما يدركه المتمرن الخبير فى مادة من المواد لايدركه المبتدئ ، وما يراه الشخص المثقف لايراه الجاهل ، وما يعرفه المتعلم لايعرفه غيره ، وما يلاحظه الأول من المظاهر العادية — لما يحيط به من الأشياء — قد يختلف عما يلاحظه الثانى منها . وليس الطبيب العام كالطبيب المتخصص بفرع من فروع الطب فى معلوماته عن هذا الفرع ؛ فالمتخصص ينتظر أن يعرف كل ماقيل من الأفكار عن مادته وكل مايتعلق بها ، أما غيره فيعرف طرفا من كل شىء .

الصلة بين إدراك الكلى والخيال

كثيرا مايعتمد الإنسان على الخيال الابتكارى أو التكوينى (١) فى تصور المدرك الكلى . وأحيانا لانجد هذا الأساس من الخيال ؛ ففى إدراك الكليات نحتاج كثيرا إلى هذا النوع من الخيال الابتكارى ؛ لأنه يصعب أن نعتمد دائما على المحسات . وبالخيال يمكن أن نقيس الكميات والأعداد الكبيرة على الكميات والأعداد الصغيرة القابلة لأن تدرك بالحواس ، وذلك بمضاعفتها

---

(١) Constructive Imagination

ومعرفة النتيجة ؛ فبطريق الحس مثلا يستطيع الطفل أن يدرك الفرق بين مجموعة مكونة من ٣ تفاحات وأخرى مكونة من ٤ تفاحات بالرؤية والعد . ولا يدرك معنى « خمسة » إلا إذا أخذ خمس تفاحات على حدة ، وخمس برتقاليات ، وخمسة أقلام ، وخمس كراسات ، ثم عدها واحدة واحدة حتى يعرف المقصود من هذا العدد : خمسة . وبطريقة القياس والخيال يمكن التدرج مع التلميذ لفهم هذه الأعداد الكبيرة : ٢٠ ، ٥٠ ، ١٠٠ ، ١٠٠٠ ، مثلا بالقياس على ما عرفه من الأعداد الصغيرة . وتكون الأعداد الكبيرة بمثابة رمز لنتيجة الأعداد المكونة من مجموعات صغيرة تمكن رؤيتها وإدراكها بالحواس .

وفى الهندسة قد يصعب على التلميذ الصغير أن يرسم خطا مستقيما ينطبق تمام الانطباق على التعريف الهندسى للخط المستقيم ؛ فيضطر إلى التفكير فى هذا الخط حتى يدرك الحد التام له إدراكا كليا . وبالمثل يجد كثيرون من المبتدئين فى دراسة العلوم صعوبة فى الوصول إلى الحقائق العلمية المحسة ؛ فيضطرون إلى الالتجاء إلى الخيال ، وتغيير التجارب معتمدين على الدليل العلمى والقواعد العلمية المعروفة من قبل .

وهناك فرق بين المعلومات الخيالية والمعلومات الحسية ؛ فمعرفتنا للعدد « ثلاثة » أو لشكل مثلث تعد من قبيل المحسات التى تمكن رؤيتها . ومعرفتنا للعدد ١ر٠٠٠ر٠٠٠ر٠٠٠ أو لصورة لها ألف جانب مثلا تعد من قبيل المعلومات الخيالية الرمزية . وإن المعلومات عن المحسات أتم وأكمل من المعلومات الخيالية الرمزية . ومن ذلك نعرف أهمية الخيال وعلاقته بالفكر ؛ فلا أحد يستطيع أن يكون مخترعا عظيما ، أو عالما جليلا ، أو فنانا دقيقا ، أو

أديبا كبيرا إلا إذا كان لديه قسط كبير من الفكر والخيال ، واستعان بهما على عمله . والسعيد الحظ من كانت عنده نسبة متعادلة بين الاثنين معا . ويلعب الخيال دورا كبيرا فى العلوم والفنون لا يشعر به إلا العلماء ورجال الفن والمخترعون .

وضوح المدركات الكلية وخفاؤها

لقد ذكرنا فيما سبق كثيرا عن إدراك الكلى ومعناه ، ونشأته . . ولنذكر هنا العيوب الطبيعية فى إدراك الكليات ، وأحسن الوسائل لعلاجها فنقول :

قد تكون المدركات الكلية واضحة ، وقد تكون خفية . والوضوح والخفاء ناشئان فى الغالب عن فهم الشىء أو عدم فهمه . وإذا كانت الفكرة واضحة فى النفس فمن السهل التعبير عنها بلغة واضحة ، وأسلوب سهل ، حيث لا خفاء ولا غموض ، ولا عجمة ولا رَطانة . أما إذا كانت خفية فمن الصعب التعبير عنها لغويا بعبارة جلية سهلة . وهنا يكون الغموض فى الأسلوب ، وهو أكبر دليل على عدم وضوح الفكرة فى نفس الكاتب ؛ فيعجز عن تصويرها للقارئ أو يصورها بطريقة معوجة لا تفهم . وما اللغة إلا وسيلة للتفاهم ، فإذا لم يفهم الكاتب ما يكتب فلا ينتظر أن يفهم القارئ ما يقرأ ؛ فالغلام مثلا تتكون لديه فكرة واضحة عن الفحم مثلا إذا عرف جيدا خواص الفحم ومميزاته من غيره ؛ كسواد لونه ، وقابليته للكسر ، وقابليته للاحتراق ، واستعماله للوقود والتدفئة ، واستخراج غاز الاستصباح منه . . . الخ .

وتكون فكرته عنه خفية غامضة مبهمة إذا لم يدرك هذه الخواص ، ولم يفهم هذه المميزات التى يمتاز بها الفحم ، أو اختلطت فى ذهنه بأشياء تشبهها فأصبحت خفية غير مفهومة لديه .

وإن الخفاء فى المعنى أو المفهوم(١) يؤدى إلى الشك فى الماصدق(٢) أى الشك فى الأفراد التى تندرج تحت هذا الجنس .

أسباب خفاء المعانى العامة أو المدركات الكلية :

لخفاء المعانى العامة أسباب منها :

(١) أن خفاءها قد ينشأ عن خفاء المدركات الحسية(٣) ، أو خفاء الصور الذهنية(٤) ، أو الإهمال فى طريقة التجريد . وهذا يشاهد كثيراً فى تفكير صغار الأطفال، والجهلة من الناس الذين لايستطيعون تميز الأشياء ومعرفتها كما ينبغى ؛ فيقولون هذه شجرة ، وتلك كنيسة ، وهذا منزل ، ولكنهم لا يفكرون كما يجب فى محتويات أفكارهم وما تتضمنه .

(٢) كثيرا ما تصير الأفكار غامضة بمضى الوقت ، وقلة التذكر . فالمدرك الكلى(٥) ينمو بالصور الذهنية للأشياء الحقيقية ، فإذا ضعفت هذه الصور الذهنية فى الذاكرة وذبلت فإن الأفكار بالضرورة تقل فى وضوحها فتصير غامضة . وإن التلميذ الذى نسى من قواعد العربية المواضع التى يجب

---

(١) connotation (٢) denotation (٣) percepts (٤) Images

(٥) concept

فيها كسر همزة إنّ ، والتى يجب فيها فتحها ، والتى يجوز فيها الفتح والكسر مثلا يخلط ويخطئ فى ضبطها ؛ فيكسرها حيث يجب الفتح ، ويفتحها حيث يجب الكسر ، لغموض القاعدة فى نفسه .

(٣) وقد يكون الخفاء ناشئاً عن خفاء اللغة لدى الطفل ؛ فهو فى حياته الأولى قد يسمع من أبويه أو معلميه ألفاظاً صعبة لا يدرك لها معنى ، أو لغة تستدعى معرفة الفروق الدقيقة بين الكلمات المتقاربة فى معانيها ، فيقع فى حيرة عقلية فى الابتداء ؛ فيصعب عليه أن يعرف الفرق مثلاً بين صحة الجسم وقوته ، أو بين الحذق والمهارة . . . حينما يسمع أباه أو معلمه يتكلم عنها . وقد يكون الخفاء ناشئا عن نقص فى اللغة أو قصور فيها ؛ كأن يجد كلمات غامضة خفية لا يجد لها تفسيرا فى معجم ، أو مقابلا فى مصطلح ، أو يكون للكلمة معان مختلفة ولا يدرى الطفل المعنى المقصود منها فى القطعة ، فربما لا يستطيع أن يميز فكرة من أخرى . والمربون والمربيات كثيرا ما يضرون الطفل من الوجهة اللغوية من حيث لا يشعرون باستعمالهم اللغة من غير أن يراعوا الدقة فى استعمال الكلمات (١) .

---

(١) راجع : The Teacher's Handbook of Psychology, by : Sully ch. XIII P. 262. Abstraction & Conception (continued.)

دقة المدركات الكلية(١)

هناك فرق بين مجرد خفاء المدرك الكلى وعدم الدقة فيه ؛ فخفاء المدرك الكلى ينشأ - كما ذكرنا من قبل - من خفاء المدركات الحسية وعدم وضوحها ، أو خفاء الصور الذهنية ، أو من الإهمال فى طريقة التجريد ، أو من ترك الشىء مدة طويلة بغير تذكر ، أو من غموض اللغة وقصورها . وأما عدم الدقة فى المدرك الكلى فيحدث إما من النقص فى معرفة طرق الموازنة والتجريد وتمييز هذه المجموعة من تلك ، وإما من الضعف والتقصير فى تحليل أجزاء المدرك الكلى ؛ فالتفكير الدقيق يقتضى البحث عن العناصر الصحيحة الهامة وهى الصفات المشتركة بين الأشياء ، ثم أخذها وترك العناصر الخاصة الأخرى . وبعبارة أوضح يعد المدرك الكلى دقيقا إذا شمل جميع الأشياء التى تدخل تحته ، بحيث لا ينقص شىء منها .

وينشأ عدم الدقة فى الأفكار من شيئين :

(١) نقص فى التجريد .

(٢) فقد بعض العناصر الهامة ونسيانها .

ولنتكلم عن كل منهما فنقول :

---

(١) Accuracy of Concepts

عدم الدقة فى المدركات الكلية ينشأ عن النقص فى التجريد :

قد تكون الفكرة غير دقيقة لنقص فى طريقة التجريد ، أو فى تكوين الفكرة ، وبعبارة أخرى لنقص فى البحث . وهذا النقص فى البحث قد ينشأ من التسرع فى طلب الإجابة ولو بالتقريب . والأفكار الأولى للطفل كثيرا ما تكون غير دقيقة أو مضبوطة ، وكلها فى الغالب تقريبية ؛ وذلك لقلة تجاربه وضعف ملاحظته أو خطئه فيها ؛ فالطفل الذى لم ير من الورد إلا النوع الأحمر كثيراً ما يعد الاحمرار جزءاً من معنى الورد ، ويطلق الورد على النوع الأحمر فقط . وبذلك يخرج الأنواع الأخرى من الورد الملون بلون آخر ، وهو خطأ فى الفكرة ناشئ عن قلة التجارب ، بأخذ هذا المظهر العرضى (وهو احمرار الوردة) الذى لا تشترك فيه كل أنواع الورد ، وعده جزءاً جوهريا من معنى هذا المدرك الكلى وهو « الورد » . والطفل الذى لا يعرف من المعادن إلا الحديد والرصاص وما شابههما من المعادن الصلبة قد يطلق المعدن على كل ما هو جامد صلب فقط ، ولا يفكر فى الزئبق مثلا كنوع من أنواع المعادن . والطفل الإنجليزى الذى لم ير إلا الإنسان الأبيض قد يعد بياض اللون خاصة من خواص كل إنسان ؛ لأنه لا يفكر إلا فيمن رآهم فى البلد الذى يعيش فيه . وهذا الخطأ فى الفكر ناشئ عن نقص فى التجريد ؛ لعدم ملاحظة جميع أنواع الورد ، أو جميع أنواع المعادن أو الأجناس المختلفة من الناس .

وقد تكون الملاحظة سطحية ؛ للتسرع فيها وقصرها على الصفات الظاهرية العرضية فقط ، فتكون الأفكار غير دقيقة ؛ كما فى ملاحظة الأطفال والجهلة من الناس ؛ فإنهم ربما لا يلاحظون إلا جزءا وجزءا فقط من معانى الكلمات المستعملة أمامهم ، فيخطئون فى التفكير ؛ كأن يطلقوا السمك على كل ما يعيش فى الماء ، ويسموا كل ما فى البحر سمكا ؛ لأنهم لاحظوا فى السمك هذه الخاصة ، وهى المعيشة فى الماء ، فعدوا كل ما يعيش فى الماء سمكا . وهو خطأ ناشئ عن عدم الدقة فى التجريد الذى ترتب عليه إدخال الأشياء التى تعيش فى الماء وليست من فصيلة السمك فى السمك. وبالطريقة نفسها قد يسمى الطفل كل أكلة من الأكلات شايا ، مع أن الشاى ما هو إلا أكلة خاصة تؤخذ فى منتصف الساعة الخامسة بعد الظهر مثلا . والنتيجة : أن الخطأ فى الفكر ينشأ عن الخطأ فى الملاحظة ، والنقص فى التجريد ، فيحدث التخصيص حيث يجب التعميم ، والتعميم حيث يجب التخصيص ، فتكون الأفكار غير دقيقة .

(٢) عدم الدقة فى المدركات الكلية ينشأ عن فقد العناصر ونسيانها :

كما أن الأفكار تكون غير دقيقة وتكون غير مضبوطة إذا كان هناك خطأ فى الملاحظة، كذلك تكون غير دقيقة إذا فقد شىء من عناصرها بمضى وقت طويل عليها . وكل فقد لهذه العناصر أو نسيان يؤدى إلى عدم الدقة فى الفكرة ، وإلى الاختلاف بين الاسم والمسمى ؛ فالطفل الذى ينسى أن القسوة تتضمن أو تستلزم التعمد فى الإيذاء قد يقول إن أخاه قاس ، أو أمه قاسية إذا عاقبه أحدهما لذنب ارتكبه من غير أن يكون هناك قصد فى إيذائه . والطفل الذى

يتعلم أن مقدار الزاوية لا علاقة له بطول الضلعين اللذين يكونانها أو قصرهما يقع فى الخطأ إذا أدخل هذا العنصر العرضى وهو طول ضلعى الزاوية أو قصرهما فى فكرته عن مقدار الزاوية .

ويجب أن نذكر القارئ بأن عدم الدقة فى الأفكار كثيرا ما يؤدى إلى الخطأ والخفاء فيها ، وأن خفاء الأفكار وعدم دقتها كثيرا ما يؤديان إلى الاضطراب فيها ، وخلطها بعضها ببعض . وحينما تكون فكرة الشخص عن الشىء مشكوكا فيها غير موثوق بها قد يحدث خطر جديد ؛ كأن يترك العناصر الجوهرية ويذكر العناصر العرضية السطحية ؛ فيطلق الخاص على العام ، أو العام على الخاص ، ويحكم على الشىء حكما غير حقيقى يؤدى إلى الخطأ فى الأفكار .

مراجعة الأفكار وإعادتها :

مما تقدم نعرف أن تكوين المدرك الكلى لا يحتاج إلى الملاحظة والموازنة والتجريد والتعميم فحسب ، بل يحتاج أيضا إلى الدقة ؛ حتى تكون الأفكار دقيقة مضبوطة واضحة ، لا خفاء فيها ولا خطأ . وإذا كانت الفكرة عن الشىء غير دقيقة فمن السهل مراجعتها وإعادة البحث فيها ، والرجوع إلى الأشياء المحسة التى تتعلق بهذا الشىء ، وملاحظة أوجه الشبه والخلاف بينه وبين غيره . وبهذه الوسيلة يمكننا أن نتجنب الخطأ فى أخذ أسماء لا حقيقة لها ولا قيمة وإطلاقها على أسماء حقيقية ، ونجعل أفكارنا واضحة جديدة على الدوام . فإذا أراد المربى أن يتجنب بعد الأشياء عن حقائقها ، وانفصال الأسماء عن مسمياتها ، ذلك الانفصال الذى احتج عليه (كومنيوس) (١) فعليه أن يجدد أفكار تلاميذه ،

---

(١) Comenius هو عمدة المربين من الألمان ، وبطل من أبطال التربية : (١٥٩٢م-١٦٧١م.)

ويحييها باستمرار برجوعه إلى توضيحها بالأشياء المحسة التى يحسها تلاميذه. والرجوع إلى المحسات والإعادة والمراجعة من أحسن الوسائل لتوضيح الأفكار الخفية وتذكرها.

تنويع المدركات الكلية وتقسيمها أو تركيبها وتحليلها:

إن تنويع الأشياء أو تصنيفها وتقسيمها يجعلان التفكير سهلا. ويكون التنويع بذكر المدركات الكلية التى من نوع واحد معا، بعد ملاحظة أوجه الشبه والخلاف التى بينها؛ فإذا اجتمعت لدينا هذه المدركات الكلية: ماحية (أستيكة)، فرجار، يراع، براءة (براية)، كناشة، مذكرة، كراسة... أمكننا أن نجمعها ونضعها تحت عنوان عام مثل «أدوات مدرسية». وإذا وجد عندنا مقياس حرارة، ومحقن، ومبضع أومشرط، ومجهر أو منظار استطعنا أن نطلق عليها «أدوات طبية». وإذا وجد فى الحقل محصدة،(١) ومِفَصَّة،(٢) وزحافة، ومِحَشّ (شرشرة)، ومنسف(٣)، ومحراث، ونورج - سميناها «أدوات زراعية»؛ بأن نضع الأدوات الخاصة تحت عنوان أعم، بالانتقال من الخاص إلى العام فيقال: أدات مدرسية، أدوات طبية، آلات زراعية، عدد نجارة، آلات عمل... الخ. وفى كل خطوة من هذه نحتاج إلى ترتيب الأشياء الخاصة كل منها بجانب الآخر، بحيث نضع الأدوات المدرسية فى جانب، والطبية فى آخر، والزراعية فى ثالث، حتى تتميز كل منها من الأخرى، ثم نطلق عليها اسما عاما يشملها، بوضعها تحت جنس أعم. وهذا ما يدعى بالتنويع (٤) أو

---

(١) آلة للحصد (٢) آلة لفص الذرة (٣) ماينفض به الحب: لوح التذرية (٤) classification

التركيب . والحركة هنا تصاعدية حيث ينتقل الفكر من النوع إلى الجنس ، ومن الخاص إلى العام . ويكون التنويع بمعرفة الأدوات ونوعها ، والفرق بينها ، وفوائدها المدرسية أو الطبية أو الزراعية ، ثم وضعها بعد ترتيبها وتنظيمها تحت جنس عام .

أما التقسيم (١) فالحركة فيه تنازلية ؛ حيث ينتقل الفكر من الأجناس إلى الأنواع ، ومن العام إلى الخاص بتجزئة الشيء العام وتقسيمه بالتدريج إلى أقسام صغيرة ، لمعرفة الفرق بينها ؛ كأن نقسم الكتب مثلا إلى أنواع تختلف باختلاف الغرض منها : من كتب علمية ، إلى كتب أدبية ، أو لغوية ، أو كتب للتسلية . ثم نقسم العلمية إلى كتب طب وصيدلة ، وكتب طبيعة وكيمياء ، وكتب رياضة . ونقسم الأدبية إلى : كتب أدبية قديمة قيمة (كلاسيكية) ، وكتب أدبية حديثة : شعرية ونثرية ، وكتب لغات حديثة ، ولغات قديمة ، وروايات تمثيلية وقصصية ، رخيصة الطبع أو غاليته . . . وبهذه الطريقة نقسم الأشياء بطريقة منظمة ، ونوضح أوجه التشابه والتضاد بينها . وهذه هي طريقة التقسيم أو التحليل .

ويعد التنويع والتقسيم عمليتين عقليتين مركبتين لا يستطيع العقل القيام بهما إلا بعد أن تنمو مدارك الإنسان العقلية ، وتتسع دائرة تجاربه إلى حد كبير جدا ، وتتكون لديه مدركات كلية متشابهة من أنواع مختلفة ؛ فيستطيع حينئذ تنويع هذه المدركات ؛ بإدخال كل مجموعة متشابهة منها تحت نوع واحد ، أو تقسيمها ؛ بتحليلها إلى عناصرها وفروعها المختلفة .

---

(١) division

تربية قوة التجريد(١)

إن تربية قوة التجريد يجب أن تبتدئ بملاحظة المحسات ؛ فمن الأمثلة المحسة تتكون الأفكار الأولى للطفل ؛ فهو يميل فى طفولته إلى عالم الحس، ويجد لذة ومسرة فى هذا العالم ، عالم المحسات . أما الأمور المعنوية فمكروهة لديه فى الصغر ؛ لأنها صعبة وشاقة عليه . ولكنه مع هذا يظهر استعداده للتفكير فيها ، ومعرفة أوجه الشبه بينها . وقد يفيض وجه الصغير بشرا وسرورا حينما يصل بنفسه إلى معرفة نقطة من أوجه الشبه بين شىء وآخر . وقد حدث أن طفلا عمره ٢٦ شهراً لاحظ كلباً يلهث بعد جريه ، فقال والسرور يملأ محياه : « هذا مثل بَف بَف » مريداً القطار . فهذا التشبيه يدل على نمو قوة التجريد والتفكير لديه .

الوسائل التى بها تربى قوة التجريد هى :

(١) التدرج فى ترتيب المواد :

يجب أن يراعى فى المواد الابتداء أولاً بالدروس التى تساعد فى تربية الحواس وقوة الملاحظة ، ثم يتدرج منها إلى دروس تختار بحيث تساعد الطفل

---

(١) Training the Power of Abstraction.

فى أن يفكر ويلتقط الأفكار الجديدة ، ويعرف أنواع الأشياء وصفاتها . ويجب أن يتذكر المدرس أن الدروس الأولى هى أهم الدروس ؛ لأن الأثر الأول يبقى ولا ينسى . ولذا تجب العناية باختيارها واختيار الأمثلة ، بحيث تناسب الطفولة وميول الطفل ، وتبين صفات الشىء الذى يدرس ، وتمثل ذلك الشىء نفسه . ففى درس على أنواع الطعام أو الأغذية يجب أن يبتدىء المدرس أولاً بالأطعمة العادية المشهورة كاللبن والخبز وما إليهما ، لا بالأطعمة النادرة الشاذة . وفى مبادئ علم النبات يحسن الابتداء بمعرفة الأنواع المعروفة من النباتات ، ويتدرج منها فى النهاية إلى معرفة النباتات الغريبة غير المعروفة . وفى دروس الهندسة تجب العناية بالمدركات الكلية الهندسية ، والإتيان بالأشكال المحسة السهلة أولا ، ثم التدرج منها أخيرا إلى غيرها ؛ ففى درس على المثلث مثلا يجب ألا يبدأ بمثلث غريب الشكل ؛ كأن يكون متساوى الضلعين صغير القاعدة ، بل يبتدأ بمثلث أضلاعه كبيرة وزواياه الثلاث واضحة ، ثم يستعين المدرس على توضيح الأشكال الصعبة ببعض الرسوم على السبورة . وفى درس على الجبال مثلا ينبغى الابتداء برسم الشكل المشهور قبل الأشكال الغريبة للجبال .

وفى تعليم الأعداد الأولية فى الحساب تجب الاستعانة أولا بالأشياء المحسة كالحصى الصغير والخرز والعدادات ، والإتيان بأمثلة متنوعة حتى يعرف التلاميذ هذه الأعداد ، ويفهموا الفكرة الجوهرية عنها . فالعددان ثلاثة وأربعة يمكن توضيحهما بعرض ثلاث كرات ، وثلاث تفاحات ، وثلاث

خرزات فى أشكال مختلفة هكذا — . . . . ، ⁝ ، ˙.˙ ، ˙.˙ ، .: ، .: ، ∵ .
وبالمثل يمكن فهم العدد أربعة ؛ فإدراك الفكرة المجردة عن ثلاثة أو أربعة يكون بموازنة هذه المجموعات المختلفة ، وملاحظة عدد كبير من الأشياء المتنوعة التى يراها الطفل كل يوم فى حياته اليومية .

والأمثلة يجب أن يكون عددها كافياً ، وأن تكون متنوعة ؛ كى لا يكون هناك تسرع فى الموازنة ، ويكون المدرك الكلى واضحاً دقيقا . ولا ضرر أكبر من التسرع فى التعميم والاستنباط قبل التعقل . ولا يكفى المثال الواحد لاستنباط حقيقة من الحقائق أو قاعدة من القواعد العامة . ويجوز أن نقود التلميذ لمعرفة صفة واحدة من صفات المعدن كالثقل أو الشفوف بوساطة مثال أو مثالين من الأمثلة المختارة . أما إذا كان الدرس على معدن من المعادن أو نبات من النباتات التى لها كثير من الصفات المتعلقة بها ، فإنه لا يكفى أن يؤتى بمثال أو مثالين لفهم هذا المعدن أو النبات ، بل يجب أن يؤتى بكثير من الأمثلة المتنوعة التى تمثل صفات الشىء ، وتوضحها جميعا ، حتى يمكن استنباط القاعدة منها .

وفى هذه المرحلة من مراحل تربية قوة التجريد ينبغى أن يدعو المعلم الطفل الى أن يميز الأجسام الشفافة من غير الشفافة ، والصلبة من السائلة ، والعضوية من غير العضوية ، والمثلثات من المربعات وهكذا ، وأن يعوده ترتيب الأشياء ووضعها بنظام ؛ حتى تصير مدركاته الكلية محدودة مرتبة منظمة .

وبعد الانتهاء من عملية الموازنة بين الأشياء وترتيبها تجب تسمية التماثل

منها المرتبط بعضه ببعض باسم يدل عليه وعلى الصفات المشتركة فيه ، وتعريفه تعريفا خاصا بشرط أن تلاحظ قواعد التعريف ، ثم تختار الصفات الجوهرية والهامة فيه ؛ حتى يكون جامعا مانعا موضحا لطبيعة الأشياء المشار إليها ، مساعداً فى معرفتها والتحقق منها . وإن التساهل فى التعريف أمر عادى بين الآباء والمدرسين ، وهو خطأ يجب تلافيه . وللوصول إلى توضيح الأشياء بتعريفها ليس من الضرورى أن نكلف التلميذ فى الابتداء أن يعرف جميع الصفات التفصيلية الدقيقة الخاصة بهذه الأشياء ؛ فكلمة حمض يمكن أن نفهمها للطفل جيداً من غير أن نضع كل الأوصاف التى يفهمها الصيدلانى عنه. وبالمثل كلمة نبات يمكن أن نعرفها للأطفال من غير أن نبين لهم كل ما يفهمه العالم النباتى منها . وفى استعمال التعريفات يجب على المعلم الحرص فى التعبير ، والعمل على فهم حقائق الأشياء وصفاتها بعد البحث والتفتيش عنها ، لاستخراج التعريف منها ، وبنائه على الأفكار الجوهرية التى يؤيدها العقل بعد التحقق منها ، والتقاطها من عدة نماذج أو أمثلة مختلفة .

ومن القواعد المعروفة فى التربية أنه يجب الابتداء بمعرفة المسميات قبل معرفة الأسماء . وتدل هذه القاعدة على أنه يجب أن يبنى كل تعريف على الموازنة بين بعض الحقائق وبعض . وهذه القاعدة تصلح فى تعليم الحساب والهندسة والطبيعة ومبادئ العلوم التى يبتدأ فيها بالأمثلة أو التجارب ، ثم يؤخذ فى المناقشة فيها ، لاستنباط قاعدة أو نظرية من النظريات . ومن العبث إرهاق الطفل بالتعريفات الرياضية قبل التمرن على فهم الأشكال الهندسية السهلة

بفحصها ومعرفتها ، أو إرهاقه بحفظ التعريفات النحوية فى قواعد اللغة العربية ؛ تلك التعريفات التى لا يدركها ولا يفهم لها معنى . ويستحسن الاكتفاء بتفهيم التلميذ الصغير طريقة استعمال التراكيب العربية ، والابتداء بالجمل كتابيا أو شفويا ، والموازنة بينها ؛ حتى يعرف متى يكون الرفع ، ومتى يكون النصب أو الجزم أو الجر . . . الخ .

(٢) شرح معانى الكلمات (١) :

إن التلميذ لا يمكنه أن يفهم الحقائق إلا إذا عرف أولا معانى الكلمات التى يعبر عنها فى العبارات العامة . وفى الدروس الأولى فى الجغرافية والتاريخ كثير من العبارات الجغرافية والتاريخية التى لا يمكن إدراكها إلا بعد شرح مفرداتها ، ومعرفة الغرض منها .

وفى دروس الأخلاق يجب على المدرس أن يشرح الكلمات الجديدة والصعبة ، ويعيد شرحها من حين إلى آخر . ومما يدل على مهارة المدرس قدرته على وضع الكلمة الجديدة فى مثال مختار محس ، بلغة مناسبة واضحة . وتحسن الاستعانة بتجارب الطفل والالتجاء إليها مباشرة إذا أمكن ، حتى يدرك معانى هذه الفضائل الخلقية مثلا : اعتدال ، عدالة ، شجاعة ، حب وطن ، ويفهم معنى أضدادها ، ثم الرجوع بعد ذلك إلى الأمثلة التاريخية ، والقصص الأدبية المشهورة ، للاقتباس منها لشرح هذه الأخلاق . وإذا لم يستطع المدرس أن يلتجئ فى شرح كثير من العبارات التاريخية إلى أمثلة توضيحية من تجارب الطفل وجب عليه أن يستعمل التشبيهات التى يمكنه استعمالها ، والتى يمكن

---

(١) Explaining the Meaning of Words .

أخذها من معلومات الطفل وتجاربه ؛ لكى يستطيع تفهيمها للتلاميذ بتكوين صور ذهنية جلية ، وأفكار واضحة منها .

(٣) مراقبة الطفل عند استعمال الكلمات

لا شىء فى التربية العقلية يحتاج إلى عناية كبيرة كمراقبة الطفل عند استعماله الكلمات ؛ فمما يضر الطفل أن يلتقط كلمات ويستعملها لا لسبب إلا أن الكبار يستعملونها ، والسمع يستحسنها ، قبل أن يدرك معناها . وينبغى أن يضع الطفل بحيث يشعر بالحاجة إلى الكلمة قبل أن يعرفها ، حتى يسهل عليه معرفتها واستعمالها بالضبط فى وجهها الصحيح . وبذلك ينمو عقله ، وتكثر رغباته ، فيشعر بالاحتياج إلى معرفة كثير من الكلمات الجديدة ومعانيها ، ويستطيع التعبير عن أفكاره . وهذا مما يساعد على توضيحها .

وعلى المعلم أن يلاحظ الطفل كل الملاحظة فى أثناء تكلمه حتى يحفظه من استعمال الكلمات فى غير مواضعها ؛ لأن التساهل فى الألفاظ فى الابتداء يؤدى إلى التساهل والغموض فى التفكير . ولا يمكن تجنب هذا الخطر إلا بتمرين التلميذ على توضيح أفكاره بقدر المستطاع ، وعلى شرح الكلمات التى يستخدمها من المبدأ . وينبغى ألا يسمح له باستعمال أى كلمة قبل أن يفهم معناها . ثم ينبغى أن يسأل عن المعنى ، ويطالب بذكر أمثلة محسة لشرح الفكرة التى يقولها ، وتوضيح ما يذكره من العبارات ولو على وجه التقريب ، بحيث يكون المعنى محددا وواضحا ، يقتنع به المستمع . وحينما تتسع معلومات الطفل وتكثر تجاربه يجب على المعلم أن يصلح هذه الأفكار الأولى ويستبدل بالتعاريف التقريبية غير الدقيقة تعريفات دقيقة مضبوطة .

المراجع بالإنجليزية : —

(1) How we Think, by John Dewey.
(2) Introduction to Psychology, by Loveday and Green, ch. XII. pp. 179 - 91
(3) Introduction to Psychology, by Calkins, ch. XVII.
(4) Structure and Growth of the Mind, by Mitchell, Lecture XIII.
(5) Manual of Psychology, by Stout. Bk. IV, chaps. IV and V.
(6) Analytic Psychology, by Stout vol. II.ch. IX.
(7) Fundamentals of Psychology, by Dumville, ch. VIII. pp. 129 - 158
(8) Teacher's Handbook of Psychology. by Sully. chaps XII and XIII.
(9) Textbook of Psychology, by William James. ch. XIV.
(10) Education as a science, by Bain. ch VII pp 191-197
(11) The First Three Years of Childhood, by M Perez.

الفَصِلُ الثّانِى

الحكم

إن الطريقة التى شرحناها فى الفصل الماضى عن التجريد وإدراك الكلى تمهد السبيل لتربية الفكر ، وبعبارة أخرى للحكم والتعليل .

معنى الحكم

يقصد بالحكم فى العبارة العادية : الوصول إلى نتيجة معينة فى مسألة من المسائل أو قضية من القضايا ؛ كالحكم الذى يصدره القاضى على المتهم بإثبات التهمة عليه ، أو تبرئته بنفيها عنه . ويقتضى الحكم أن نفرض من قبل وجود مسألة تحتاج إلى البحث؛ بأن تكون مشكوكا فيها ، أو تكون بها صعوبة فى تقدير شهادة الشهود . وفى اللغة يقصد بالحكم القضاء ؛ وقد حكم بينهم أى قضى ، ويقال حكم له وحكم عليه . وفى اصطلاح الفلاسفة تستعمل كلمة «حكم» بعبارة أعم ؛ فيقال حكم أى أصدر حكما متى أثبت شيئا لآخر أو نفاه عنه ، سواء أكان هذا الحكم واضحا معينا كقولك : « هذه وردة » ، و (اثنان

واثنان أربعة) ، أم كان قابلا للشك محتاجا إلى دليل مثل : (هذه أحسن طريقة) ؛ فإن هذا الحكم يحتاج إلى برهان يثبته . فعملية إصدار الحكم هى إثبات شىء لآخر أو نفيه عنه مع الاستعداد للبرهنة والإثبات بالدليل . وتسمى نتيجة هذه العملية (حكما) . وكل حكم يستلزم أن يعبر عنه بعبارة خاصة هى ما يسميه علماء المنطق (قضية) (١) ، وتشتمل على موضوع وهو المحكوم عليه ، ومحمول وهو المحكوم به ، ونسبة وهى العلاقة التى بين جزأى القضية ؛ فإذا قلت : النار محرقة ، فقد أثبت للنار قوة هى الإحراق . فالحكم هو إدراك العلاقة بين شيئين فأكثر إيجابا أو سلبا ، سواء أكان ذلك الحكم صوابا أم خطأ . أو هو عملية عقلية تنشأ عن مواجهة مشكلة من المشكلات تستدعى الاستعانة بالمعلومات والتجارب السابقة للتفكير فى حل هذه المشكلة والوصول إلى النتيجة أو الحكم .

ومن الواضح أن إثبات شىء لآخر أو نفيه عنه يستلزم فهم أمرين على الأقل هما الموضوع والمحمول وإدراك علاقة ما بينهما ؛ فالطفل حينما يقول : اللبن ساخن ، والملعقة نظيفة ، يفكر فى اللبن والسخونة ، والملعقة والنظافة ، ويدرك أن اللبن متصف بالسخونة ، والملعقة متصفة بالنظافة . والحكم يتضمن الثقة والتصديق بالشىء الذى نحكم به . وإذا انتفى هذا التصديق أو الاعتقاد لم يكن هناك حكم . ومن حيث إن الحكم مرتبة متأخرة عن التصور ، والتصور قد يكون صوابا وقد يكون خطأ ، فكذلك الحكم قد يكون صوابا إذا كان

---

(١) a proposition

التصور صحيحا ؛ بأن طابق الحقيقة والواقع ، وقد يكون خطأ إذا كان التصور غير مطابق للحقيقة والواقع .

وفى الحكم قد نثبت جنس الشىء مثل هذا حديد ، أو نظهر العلاقة بينه وبين شىء آخر مثل : إيرلندا واقعة فى غرب بريطانيا العظمى ، الحرارة تمدد الأجسام . أو نثبت مشابهة أو مخالفة بين شيئين مثل : الفرنسيون كاللاتينيين . — الخطوط المتوازية فى المستطيل متساوية . — طول ضلعين فى المثلث أكبر من طول الضلع الثالث . فكل حكم من الأحكام يثبت حقيقة من الحقائق ، أو يظهر العلاقة بين شىء وآخر ، أو يثبت مشابهته أو مخالفته له صراحة أو ضمنا . ولمعلومات الشخص وتجاربه أثر فى حكمه ؛ فكل شىء نعرفه يؤثر فى الحكم الذى نحكم به . ويتوقف وضوح الحكم فى القضاء على وضوح معلومات القاضى عن القضية . وقد نثبت أن ما نراه شىء حقيقى يمكن أن يلمس ، وأنه يبعد عنا بمسافة كذا ، وأنه يمثل مظاهر خاصة بحسب ما نعرفه عن الشىء فى حياتنا اليومية . وإن أسهل عملية من عمليات تحليل المادة كى تدرك إدراكا حسيا تتضمن حكما من الأحكام . وهذا الحكم قد يكون واضحا ، وقد يكون خفيا . وبحسب وضوح المدرك أو خفائه يكون الحكم .

ولكى يصل المعلم الى الحكم الذى يريده ينبغى أن يتدرج مع التلميذ من المحس إلى المعقول ، ومن الأمور العملية الى الأمور النظرية ؛ ففى الحساب مثلا يجب عليه أن يترك المسائل التى لا علاقة لها بحياة الأطفال ، والتى يبعد حدوثها فى الحياة العملية حتى ولو كانت مطبوعة فى الكتب المدرسية ، وأن يضع بدلا منها مسائل وتمرينات تلذ للتلاميذ ، ولها علاقة بحياتهم وبيئتهم ؛

بحيث تكون عملية بعيدة عن الأمور النظرية التى يصعب عليهم إدراكها ؛ فالطفل الصغير يمكنه أن يميز بين تفاحتين إحداهما أكبر من الأخرى ، وقد يختار الأولى لكبرها ، ويترك الثانية لصغرها . ويستطيع أن يدرك مميزات الأشياء ويفهمها أكثر من فهمه للعلاقة بينها ، ويتعلم أن يقول هذه التفاحة أكبر من البرقوقة ، وهذا البيت أكبر من البيت الآخر ، والكلب أكبر من القط ، حتى يتضح لديه بالتدريج معنى كلمة « أكبر » ، ولكنه يصعب عليه فى الابتداء أن يدرك أن نسبة

١ : ٣ : : ٥ : ١٥

أو نسبة ٧ : ١٢ : : ٢١ : ٣٦

وما إلى ذلك من الأمور النظرية التى يلجأ إليها المعلم أحيانا ، ويترك الأمور العملية . وبالتدريج يستطيع التلميذ أن يدرك النظريات والمعنويات ، ويمكنه أن يحكم على قطته فيقول : قطتى سوداء — قطتى صغيرة — قطتى لها عينان — قطتى أكبر من قطة جيراننا البيضاء — وبهذه الطريقة المحسة يمكنه أن ينتقل من هذه القطة إلى ثانية وثالثة ورابعة وهكذا ، حتى يعرف الحكم العام من أن كل القطط لها عينان ، والقطط أكبر من الفيران لكنها أصغر من الخيل . فمثل هذه الأقوال تسمى أحكاما ، سواء أكانت شخصية حول ذات معينة ، أو عامة حول جميع الأشخاص .

مقتضيات الحكم

يتطلب الحكم ثلاثة أشياء وهى :

١ — البحث والمناقشة فى الموضوع بالموازنة بين بعض الحقائق وبعض، والفحص عن كل حقيقة فحصا دقيقا .

٢ — تحديد الدعوى والعمل على إظهار الحق من الباطل .

٣ — الحكم الأخير الذى به تظهر الحقيقة ، وينتهى النزاع والجدل .

نشأة قوة الحكم

إن الطفل وعمره سنة يدرك كثيرا من الأشياء ، وإن كان لايستطيع التعبير عنها . وفى المدة الأولى من تكلمه تتكون لديه بذور الحكم التى لايمكنه أن يعبر عنها إلا بأصوات ورموز يرددها ، فيقول : (بَوْ — وَوْ) : أى هذا كلب، (مَمْ مَمْ) أى (أريد أن آكل .) . وقد يلاحظ الطفل شيئا ما فجأة على غير انتظار ، أو شيئا غريبا فى مادة ما ، ويعبر عن نتيجة ملاحظته بحكم من الأحكام . ومن المحاولات التى حاولها طفل اسمه (ك) وعمره تسعة عشر شهرا فى تكوين أحكام رمزية واضحة قوله : (دِتْ كِى) أى أختى تبكى، (كابنْ) أى شىء غريب فى اللبن ، (بَنْ جَا) : هناك لبن فى الفنجان . وحينما يبلغ من العمر سنتين تزيد معلوماته ، ويستطيع أن يلاحظ الأشياء

الجديدة أو الغريبة التى يراها ويلاحظ حجمها وموضعها فيقول مثلا : (دَهْ وَوْ وَوْ بِير) مريدا هذا كلب كبير . وبازدياد قوة الملاحظة لديه ، ورغبته فى الاطلاع على الأشياء تكثر أحكامه وتزيد ، وتنمو قدرته على الموازنة بين الأشياء ، ومعرفة العلاقة بينها ، وتأخذ أحكامه فى التحسن تدريجيا ، وخاصة حينما يستطيع التكلم الكلام العادى .

ومن المظاهر اللذيذة فى المرحلة الأولى من نمو قوة الحكم لدى الأطفال معرفة أداة النفى « لا » واستعمالها فى كلامه . أما العلامة الأولى للنفى فهى هز الرأس ، ولكن هذا قد يكون علامة لعدم الرضا ، أو عدم الميل إلى الشىء . والطفل عادة لا يستطيع أن يكوّن جملة سلبية واضحة إلا فى السنة الثالثة من العمر تقريبا . وإن استعمال كلمة (لا) يستلزم أن يعرف الطفل شيئين : الصواب والخطأ . فيجيب بلا إذا سألته عن شىء لا يعتقده أو لم يفعله؛ كأن تقول له هل أخذت اللعبة ؟ لا . هل ضربت أخاك ؟ لا . وقد لوحظ طفلان فى السنة الثالثة من العمر يستعملان جملا إيجابية وسلبية معا ، ويقولان مامعناه : « هذه لعبتى لا لعبة أخى » ، « هذا قطى لا قطك » . ومعنى هذا أن الطفل حينما يبتدئ بأن يفهم معنى النفى يشعر بأنه مدفوع — حينما يقول جملة موجبة — لإظهار النفى صراحة . وبنمو قوته العقلية واتساع معلوماته وتجاربه تتسع دائرة الحكم لديه بالتدريج ، ويلتقط الأحكام العامة ، والأخبار التى يسمعها ممن يتصل بهم ، ويرددها كما سمعها : « الولد القذر لا يحبه أحد ، الولد المؤدب يقول متشكر ، الولد المهذب يقول من فضلك » . وبزيادة المجموعة التى يعرفها من الكلمات ، ونجاحه فى التجريد وإدراك الكلى ترقى أحكامه

بالتدريج ، حتى يستطيع أن يحكم أحكاما عقلية .

ويظهر نمو قوة الحكم لدى الطفل بزيادة احتراسه عند الحكم ، ونقده للأحكام ، وتمييز العلاقة بين الأشياء ، وتبيين مايمكن عمله وما يستحيل عمله، والجائز ، وغير الجائز ، وقبول بعض الآراء ، ورفض بعضها الآخر الذى لايتفق معه فى الرأى . أما ميل الطفل إلى المبالغة فى الحكم أو التحريف فيه فقد يكون ناشئا عن مقدار تأثره بالشىء ، أى عن الوجدان ؛ رغبة منه مثلا فى الإتيان بشىء غريب أو مضحك . ولكن المربى يجب عليه أن يهذب هذا الميل ويصلحه بالتدريج حتى يعتاد الطفل الصدق فى القول ، والدقة فى الحكم . وإن ولع الطفل بالاستقلال فى الحكم علامة من العلامات التى تدل على قرب انتهاء مدة الطفولة . وبنمو قوة الحكم تنمو قوة الاستنباط أو الوصول إلى النتائج .

العلاقة بين المدرك الكلى والحكم

من حيث إن الحكم هو ربط فكرتين إحداهما بالأخرى فهو عملية عقلية تقتضى إيجاد فكرتين، ووصلهما بعضهما ببعض بطريق الإثبات أو النفى. فالمدرك الكلى جزء من الحكم غالبا . والحكم على كلى يستلزم تكوين المدرك الكلى من قبل . ولا يمكننا أن نحكم على الشىء إلا إذا تصورناه وعرفناه أولاً ؛ فالحكم على الشىء فرع عن تصوره . فلا نستطيع أن نقول : هذا حجر من الرخام ، أو هذه المادة شفافة إلا إذا عرفنا من قبل شيئا عن الحجر الأبيض من الرخام ، وشيئا عن الشفوف والرقة . وهنا يمكننا أن نحكم على الحجر بأنه

من الرخام ، أو على المادة بأنها رقيقة شفافة .

وإدراك الشىء إدراكا كليا يعد نتيجة لكثير من الأحكام نعرفها عنه ؛ كإدراك معنى كلمة « ثقيل » بالموازنة بين المواد الثقيلة والخفيفة ، وإدراك معنى «الحديد» بمعرفة خواصه وصفاته ، وربط هذه الخواص والصفات بعضها ببعض من ثقل وصلابة وشكل معدنى . . . الخ .

وكلما عرف الطفل من تجاربه بعض الصفات الجديدة للحديد مثلا توحَّد هذه الصفات بالتدريج ، ويكون لها أثر فى الحكم ؛ فبعد أن يعرف أن الحديد يصير رخوًا هَشًّا بالحرارة ، يأخذ هذه الحقيقة ويضمها إلى أفكاره السابقة عن الحديد ، فتزيد معلوماته عنه . فنتيجة الحكم أو عمليته تذكر أو تدخل فى عملية إدراك الكلى . والنمو المتتابع والزيادة المستمرة لمدركاتنا الكلية يتأثران بعمليات الحكم ؛ فكلما زادت الأفكار وترقت المدركات الكلية ترقى الحكم بزيادة العناصر . فالمدرك الكلى والحكم يسيران جنبا لجنب ، ويساعد كل منهما الآخر .

ويبتدئ الطفل بإصدار الأحكام فى الوقت الذى يمكنه تمييز الأشياء بعضها من بعض . وما المدركات الكلية والأحكام إلا مظاهر مختلفة لطريقة واحدة . ويتضمن تكوين المدرك الكلى حكمًا ، سواء أكان ذلك الحكم منطوقا ملفوظا ، أم مفهوما ملحوظا . وكل حكم يتضمن الانتفاع ببعض المدركات الكلية التى تكونت من قبل ؛ فلو عرف الطفل فكرة مجردة عن السواد والبياض أمكنه أن يحكم أحكاما ربما لا ينطق بها ، ولكنها تكون مفهومة لديه مثل هذه قطة . — قطتى سوداء . — هذه القطة بيضاء .

عملية الحكم :

إن العملية العقلية التى توصل إلى الحكم الأخير قد تكون مختصرة سهلة ، وقد تكون مطولة صعبة . وإصدار الحكم يستلزم أمرين :

١ — أن تكون هناك مواد يمكن بحثها والاستفادة منها فى الوصول إلى الحكم . وهذه المواد التى تسهل لنا طريق الحكم على الأشياء هى تلك الأفكار والمعلومات التى استفدناها من بحثنا ، وتجاربنا الشخصية ، ومن آراء غيرنا ، ومن شهادة الشهود . فالتجربة والشهادة مصدران عظيمان يمكن الاعتماد عليهما فى الوصول إلى الأحكام . والقدرة على الحكم على مادة مّا تستلزم الرجوع إلى التجارب السابقة ، والتفكير فيها أولاً ، فالشخص لا يمكنه أن يحكم بأن هذه الزهرة أقحُوانة إلا إذا لاحظ أولاً خواص الأقحوان ، وهو نبات له نَوْر أبيض ، لا رائحة له ، يظهر فى فصل الربيع . كما لا يمكنه أن يحكم بأن هذا الحجر من الصوَّان إلا إذا عرف بدقةٍ هذا النوع من الحجارة ، وخواصه التى تميزه عن الأنواع الأخرى ، وعرف من أين يؤتى به . ولا يكفى فى الحكم على طبيعة صخرة من الصخور أن نعرف شكلها الحقيقى ، بل يجب أيضا أن نفكر فى مكانها ، وعلاقتها بغيرها من الصخور الأخرى .

وإن شهادة الشهود والتقاليد والسلطة والقانون عوامل رئيسية كبيرة فى تقدير الحكم وإصداره . وإن الطفل الذى يثق كل الثقة بتجاربه الشخصية ، ولا يفكر فى آراء غيره ، لا يستطيع أن يحكم على كثير من الأشياء . وللتقاليد

والسلطة والقانون أثر عظيم فى الحكم للشخص أو عليه . والشخص الذى يصدق كل ما يقال له ، ويعتقد كل ما يسمع ، من غير أن يفكر بنفسه فيما يخبر به وما يسمعه ليعرف ما إذا كان ذلك حقا أو باطلا ، صدقا أو كذبا — شخص لاتنبغى الثقة بحكمه ؛ لأنه لم يستعمل المواهب التى وهبت له ، ولم يكلف نفسه التفكير فى الخبر أهو مطابق للواقع أم لا .

٢ — التفكير فى هذه المواد لمعرفة النتيجة التى تتضمنها وتشير إليها . وللإرادة دخلٌ فى هذه الطريقة ، طريقة التأمل والتفكير فى المواد ؛ لأن الوصول إلى الحكم الصحيح يستلزم بحث الحقائق المرتبطة بالقضية ، وزنة كل حقيقة منها بميزان عادل ، ثم قبول الملائم منها ، ورفض ما سواه . وكل هذا يعد تمرينا خاصا للإرادة فى حصر الفكر حول شىء ما ، طوعا واختيارا . وكلما كانت هذه القدرة على حصر الفكر فى المحتويات العقلية كبيرة كان الحكم أسهل وأوضح .

ولكى نحكم على مادة ما يجب أن نكون قادرين على معرفة هذه المادة وتمييزها من غيرها مما يشابهها ، أو يخالفها ، أو يقرب منها من المواد الأخرى ؛ لأن الحكم يقتضى الموازنة بين الأشياء وتمييزها بعضها من بعض . ولا تقل أهمية هذه الموازنة فى الحكم وربط الأشياء بعضها ببعض عن أهمية معرفتها والتمييز بينها وبين غيرها .

وأسهل المواد التى يمكن تمييزها الأشياء المحسة . فقولنا « هذا حجر من الماس » يستلزم أن العقل وضع هذه المادة مع المواد الأخرى التى تشبهها أو تخالفها ، ثم وازن بينها وبين هذه المواد ، فعرف أوجه الشبه أو

الخلاف بينها ، ثم وضعها ورتبها مع نوعها من الماس . ولمعرفة نوع هذه المادة ووضعها مع طبقتها يحتاج العقل إلى أن يعرف العلامات والخواص الجوهرية لنوع حجر الماس ؛ حتى يميزه من غيره من الحجارة الأخرى التى تشتبه معه. وبالقدرة على تمييز الأشياء ، ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بين الجديد منها والقديم ، يمكننا أن نحكم حكما صحيحا دقيقا .

وهناك عنصر آخر هام فى التفكير تجب ملاحظته عند الحكم ، وهوقمع الميول والرغبات النفسية ، وامتلاك النفس ؛ حتى لا تميل عقولنا إلى هذا أو ذاك متأثرة بوجداناتنا . ولكى يكون الحكم سديدا صائبا يجب أن نجرد أنفسنا من النزعات الشخصية ، والميل إلى هذا أو عدم الميل إليه ، حتى لايكون الحكم مشوبا بالهوى والغرض . ولذا يجب أن يكون الحكم أو القاضى على الحياد ، بعيدا عن الأغراض والأهواء ؛ حتى يكون مثلا فى العدالة ونصرة الحق على الباطل ، والعمل لنصرة المظلوم وأخذ الحق له .

وإذا عرفنا طريقة الحكم ووصلنا إليه ، وجب أن نصوغه فى لغة دقيقة واضحة لا يشوبها غموض أو ركة فى التعبير ؛ حتى يدركها ويفهمها كل مستمع . وإن الفكرة الواضحة تؤدى إلى سلامة العبارة ووضوحها .

الإثبات والنفى (١) :

إن أسهل أنواع الحكم هو الحكم الإيجابى بإثبات شىء لآخر . ولكن ليست جميع الأحكام إيجابية ، بل بعضها موجب وبعضها سالب . ويفرق

---

(1) Affirmation & Negation :

علماء المنطق بين الأحكام والقضايا الموجبة والأحكام والقضايا السالبة ؛ فقد نعتقد الشىء فنثبته ، وقد ننكره ولا نعتقده فننفيه ، مثل : هذا المنزل صحى ، وليس ذلك المنزل بصحى . والسلب معناه رفض الإثبات وعدم قبوله ؛ لأنه باطل ، لا يطابق الحقيقة والواقع ، ولا يسلم به العقل . وهو ينفى توهم الإثبات كقولك : إن السماء لن تمطر ، ردا على من قال : إن السماء ستمطر ، أو جوابا لمن سأل : هل السماء ستمطر ؟ والأحكام السلبية هامة فى تبيين أوجه الخلاف بين الأشياء ، فإذا قلت : هذا المثلث ليس بمتساوى الأضلاع ، وهذه الأعراض ليست أعراض الحمّى ، فمعنى هذا أنى نظرت إلى المثلث ، فوجدته يختلف عن المثلث المتساوى الأضلاع ، و بحثت فى الأعراض عند المريض فرأيت أنها لا تشابه أعراض الحمى . وإذا كان الحكم السلبى مبنيا على معرفة أوجه الاختلاف بين الأشياء ، فالحكم الإيجابى مبنى على معرفة أوجه الشبه بينها غالبا .

والخبر عند المناطقة يحتمل الصدق والكذب ، فيجب أن يحكم الشخص عقله ، ويستعين بتجاربه أو تجارب غيره ، حينما يطالب بالحكم . والإنسان فى حكمه يمثل القاضى فى أنه مطالب بالموازنة بين شيئين واختيار أحدهما ، وذلك يتوقف على معرفة أدلة الإثبات وأدلة النفى أولاً ، ثم اختيار أحد الرأيين الذى يتفق مع الحقيقة والعقل . فإذا عرض عليك تاجر عادى من تجار الجواهر نوعا من الماس ، وقال لك : « هذا ماس حقيقى » ، فقد تثق به وربما لا تثق ؛ خوفا أن يكون من الماس الكاذب ، حتى تستعين بخبير فى الماس ، فيؤكد لك الحقيقة والواقع . وإذا اتهم شخص فى قضية وادّعى أنه مذنب فالقاضى يضطر إلى تأجيل الحكم حتى يتعرف الحقيقة ويتأكد منها ، ويتبين

الحق من الباطل ؛ وذلك بدرس القضية ، واستماع شهود الإثبات وشهود النفى ، وتحكيم عقله بعد ذلك للحكم بإدانته أو براءته بحسب ما يقتضيه الحق ، وينادى به القانون .

والعقل إذا اقتنع بالشىء بعد بحثه وتمحيصه مال إلى تنفيذه ، والاعتراف به . وإذا لم يقتنع به وكان فى شك منه أنكره ، واستحال تنفيذه لو ترك ونفسه .

الحكم فى نظر علماء المنطق وعلماء النفس

إن علم المنطق يعد الحكم المكون من موضوع ومحمول ، المحتمل للصدق والكذب ، خبرا أو قضية ؛ وذلك بإثبات شىء لآخر أو نفيه عنه . ويعد تركيب الأحكام والمقدمات قياسا بشروط خاصة تنظر فى القياس والأشكال فى علم المنطق . أما علماء النفس فيرون أن الجملة النحوية قد تمثل حكما من الأحكام ، ولكن ليس معنى هذا أن القدرة على تكوين الجملة النحوية تستلزم القدرة على الحكم ؛ لأن الحكم لديهم عملية عقلية مؤسسة على إدراك العلاقة بين شيئين أو أكثر .

يقول العلامة (تتخنر) (١): «إن الإنسان قد أطلق على نفسه أنه حيوان مفكر ، ولكنه قلما يفكر الآن ؛ لأننا جميعا قد نشأنا فى مجتمع تنتظرنا فيه الأحكام الموضوعة . وكل جيل يرث عن الأجيال التى سبقته كثيرا من الأحكام. فالحقائق التى تطلبت من أجدادنا مجهودات كبيرة من العمل للوصول إليها قد وصلتنا عفوا بلا تعب . والمجتمع قد صار منظما ، والنظم الاجتماعية

---

(1) Titchener.

قد وضعت ، والديانات قد سادت وانتشرت ، وقوانين الأخلاق وموازينها قد بسطت ، والمبادئ والقواعد العلمية قد نفذت واستعملت جميعها بيننا ، وأصبحنا نستخدم آثارها: من قطر حديدية ، وسفن بخارية ، وطائرات هوائية ، وبرق ولاسلكى ومذياع . . . الخ . وقد أصبحت الحياة أمامنا سهلة بفضل ما قامت به الأجيال السالفة من الأعمال والمخترعات . ويرى (تِتْخِنَر) أيضا أن هذه القضايا المنطقية: «الحشيش أخضر ، السماء زرقاء ، الشمس طالعة» ليست أحكاما؛ لأنها لا تدل على نتائج وصلنا إليها بعد تفكير أو بحث ومناقشة أو موازنة وتحليل ، وانتباه شديد ، ومجهود عظيم .

وإن نسبة كبيرة مما يدعى أحكاما فى نظر المنطقيين — حتى فى نظر الذين يقولون إن الحكم عملية عقلية — ليست فى الحقيقة أحكاما مطلقا ، وما هى إلا مجرد أفكار أو نتيجة أحكام قد تدعى أحكاما ميتة لا أحكاما حية . وإذا أردنا أن نحلل حكما حقيقيا أو عملية حقيقية من عمليات الحكم ، بطريقة حية من الفكر ، وجب إيجاد العناصر التى يتكون منها الحكم ، وأن تكون هناك نقطة معينة تتطلب حلا أو عملا عقليا . فالحكم فى نظر علماء النفس يخالف الحكم فى نظر علماء المنطق فى أن المنطقيين يكتفون بقولهم إن الحكم هو إثبات شىء لآخر أو نفيه عنه . وأما علماء النفس فلا يكتفون بذلك ، بل يشترطون أن يكون هذا الشىء مما يحتاج إلى بحث عقلى أو تجربة وانتباه ، سواء أكان ذلك الشىء عمليا يكتسب بالتجربة ، أم نظريا يحتاج إلى نظر ودراسة وتفكير . فكل حكم فى نظر علماء النفس يعد حكما فى نظر المنطقيين . وليس

كل حكم عنـد المنطقيين حكما عند علماء النفس . فبينهما العموم والخصوص المطلق . وعلى هذا الرأى تعد الأحكام البدهية التى لا تحتاج إلى نظر أو تفكير مطلقا أحكاما فى نظر النفسيين، فقولنا «الشمس طالعة» حكم فى نظر المنطقيين، وليس حكما فى نظر علماء النفس . أما أقوالنا مثلا : «العقل يؤثر فى الجسم ، الجسم يؤثر فى العقل، الذكاء يورث ، الصفات الجسمية تورث» ، فتعد أحكاما فى نظر علماء المنطق والنفس معا ؛ لأنها تحتاج جميعها إلى بحث وبرهنة على إثباتها أو نفيها .

ويرى الكثيرون من علماء النفس أن جميع الأحكام تستلزم شيئا من التفكير حتى الأحكام البدهية التى يتوقف إصدارها على فهم معنى كل من الموضوع والمحمول وإدراك النسبة بينهما على الأقل . والبدهيات وغيرها من الأمور النسبية؛ فالبدهى لدى الكبار قد يكون مشكلا لدى الصغار . والحق أن (تتخنر) مبالغ فى دعواه أن الإنسان أصبح غير محتاج إلى التفكير والحكم؛ إذ أنه لا يزال هناك كثير من المشاكل العلمية — كعلاج السرطان والسل والوقاية من الغازات السامة — التى تحتاج إلى كثير من البحث العلمى والتفكير المنظم للوصول إلى حلها . فالحكم لدى المناطقة هو مجرد إثبات شىء لآخر أو نفيه عنه . أما الحكم عند علماء النفس فهو الحركة الفكرية التى ينشأ عنها إدراك العلاقة بين شيئين أو أكثر .

فمثلا ا = ب يعد حكما عند المناطقة . أما علماء النفس فلا يعدون هذا حكما ، لأن كلا من ا ، ب رمز مدلوله غير معروف .

أنواع الحكم

للحكم أنواع : فإن اكتسب بالتجربة العملية سمى عمليا (١) ، وإن اكتسب بالنظر والاستدلال سمى عقليا أو إدراكيا (٢) ، وإن كان واضحا لا يحتاج إلى تفكير سمى بدهيا (٣) ، وإن كان مقصورا على فرد معين سمى خاصا ، وإن شمل جميع الأفراد سمى حكما عاما ، وإن شمل بعضهم سمى جزئيا ، وإن عرف بطريق التحليل سمى تحليليا ، أو بطريق التركيب سمى تركيبيا .

ولنتكلم عن كل منها فنقول :

(١) الحكم العملى :

يتضمن هذا الحكم الانتفاع بالتجارب العملية ، وتطبيقها بدقة فى الأحوال التى تماثلها . فهو يكتسب بالتجربة العملية كالخبرة الفنية التى اكتسبها صباغ إنجليزى استخدمه أحد أصحاب المعامل من الأسكوتلنديين بأجر كبير ، لمهارته فى الصباغة ؛ أملا فى أن يقوم هذا الصباغ بتعليم العمال الآخرين كيف يجيدون هذه المهنة ، حتى يصبحوا ماهرين فيها . أما الطريقة التى كان يستعملها هذا الصباغ فى خلط المواد بعضها ببعض فهى أخذ الأصباغ بيده من غير استعانة بوزن ، فكانت يده كميزان . وربما كان هذا هو السر فى مهارته فى عمله ، ولكن

---

(1) Practical (2) Gonceptual or Reflective (3) Intuitive

صاحب المعمل أراد أن يغير ذلك الصباغ طريقته ، ويحوله من الأخذ باليد إلى طريقة أكثر دقة وهى الوزن ، بحيث يزن كل مادة من الألوان على حدة ، ويخلطها بنسبة معينة ؛ حتى تمكن معرفة القواعد العامة لطريقته فى الصباغة . فلم يستطع الصباغ أن يغير طريقته التى اكتسبها بالنظر والتجربة الشخصية فى تقدير الأصباغ والألوان من غير احتياج إلى وزن أو ميزان . فرغبته فى الصباغة وميله إليها ، وتجاربه العملية أكسبته — مدة اشتغاله بهذه المهنة — مهارة كبيرة فيها ، وقدرة على الحكم فى المسائل المرتبطة بها بمجرد النظر إليها ، حكما مبنيا على الخبرة والتجربة .

فهذا الحكم يسمى حكما عمليا . ومثله الممرض الذى يستدعى عند غياب الطبيب لإسعاف طفل أصيب باحتراق فى جسمه ؛ فيستعين بما شاهده من التجارب السابقة فى حوادث الاحتراق ، ويستخدم الطريقة التى كان يستخدمها الطبيب فى مثل تلك الحال ، ويسعف المحترق حتى يحضر الطبيب ، فيرى أن ما قام به الممرض يستدعى كل إعجاب ، ويبدى له سروره وارتياحه نحو الإسعافات التى قام بها .

وفى الحكم العملى يحتاج الشخص إلى :

(ا) الانتفاع بتجاربه العملية الماضية فى مواجهة المشاكل الجديدة التى تشبهها فى كثير من مظاهرها .

(ب) أن تكون التجارب الماضية واضحة لديه ، ولها أثر كبير فى نفسه يستدعى شدة الانتباه . وليست الأحكام العملية مقصورة على الإنسان ؛ لأن الأذكياء من الحيوانات العليا كالكلب والحصان والفيل والقرد يمكنها أن تستفيد

بالتجارب العملية المرتبطة بمؤثر خاص كما ذكرنا من قبل فى موضوع التفكير (١)؛ فإذا وضعت كلبا فى قفص أغلق بابه، ثم فتحت المزلاج أمامه خرج من القفص. وإذا كررت العملية ووضعته فى القفص، وأغلقت عليه فإنه يقلدك، ويفتح المزلاج بنفسه، ويتخلص من حبسه فى القفص. وهذا يعد شكلا أوليا من الحكم العملى؛ أى أن الكلب قد ينتفع بالتجارب المختلفة فى التغلب على المشكلة التى تواجهه. وإذا وضع القرد فى قفص، ثم أغلق عليه بطريقة تختلف اختلافا يسيرا عن الطريقة السابقة، فإنه قد يصل إلى فتحه بالتقليد العملى. وبالمثل يقال فى الطفل فى مرحلة الطفولة، فإنه يعتمد على الأحكام العملية فى كل ما يقوم به، فهو يقلد غيره فى الحركات والسكنات، ويمكنه أن يدرك العلاقة بين الأشياء، ولو أنه قد يجد صعوبة فى فهمها أحيانا، لصغر سنه، وقلة تجاربه. فلو أغلق صندوق صغير أمامه ثم فتح، فمن السهل أن يكرر هذه العملية. أما كبار الأطفال فإنهم لن يجدوا صعوبة فى إغلاق باب أو فتحه، أو فى تنفيذ الأحكام العملية حتى ولو كانت جديدة؛ لأنهم يستطيعون الاستعانة بالتجارب الماضية التى تشبه تجاربهم ومسائلهم الحاضرة. ويتوقف الحكم العملى أو الآلى على التفكير فى مجموع التجارب السابقة، واختيار النافع منها، والتقاط المظاهر الهامة، وترك غيرها جانبا.

---

(١) ولكن الإنسان يمتاز بالتفكير والقدرة على الحكم، ومواجهة الحقائق الجديدة، والعمل على حلها، والتفكير فى المستقبل، والنظر فى النتائج البعيدة.

(٢) الحكم العقلى أو الإدراكى :

إذا رجعنا إلى المثال الذى ذكرناه عن الممرض فى حادثة الاحتراق اتضح لنا أنه استطاع أن يسعف الطفل ، ويعالج الحرق ، ويكتسب إعجاب الطبيب ، مستعينا بانتباهه الماضى إلى تجربة قد ساعد فيها الطبيب من قبل فى علاج حرق يشبه الحرق الذى استدعى لمعالجته عند غياب سيده . وإن المشابهة الظاهرية بين هاتين التجربتين قد مكنته من أن ينتفع فى الحادثة الثانية بالتجربة التى شاهدها قبل ذلك فعالج الحرق الثانى ، ونجح فى عمله ، وفعل ما يفعله الطبيب فى هذه الحال . ولكن إذا فرضنا أن المشابهة بين العمليتين كانت سطحية ، أو أن الحرق كان من نوع يخالف الأول ، فإن الحكم العملى لا يصلح هنا . وإذا كرر الممرض نفس العلاج السابق فقد يضر المريض . وفى هذه الحالة ينبغى أن يستدعى الطبيب الذى لا يخدع بالمشابهة السطحية ، ويلبس لكل حالة لبوسها ، ويعالج كل مريض بما يناسبه ، وكل مرض بما يصلحه ، علاجا مبنيا على النظر والتعقل والدراسة والبحث العلمى والتجربة . وليس الفرق بينه وبين الممرض أنه أكثر علما وتجربة فحسب ، بل تجاربه مبنية على ما شاهده بنفسه فى أثناء التمرين ، وما اطلع عليه من تجارب غيره ، وما قرأه ودرسه من الكتب الطبية ، وما وصل إليه ببحثه من النظريات العلمية ، والاختراعات الطبية . ولو صح أن الطبيب والممرض متساويان لأمكن الممرض أن يكون جراحا يقوم بالعمليات الجراحية لو مكث طويلا مع أحد الجراحين ؛ فالطبيب قد درس الطب ، ثم قام بتجربة نظرياته بنفسه ، مستعينا

بتجارب أساتذته ، حتى أصبح قادرا على الانتفاع بالقواعد الطبية والجراحية فى علاج أى حالة من حالات الأمراض التى اختص بمعالجتها . فالحكم العملى الذى استخدمه الممرض حكم قد يصلح فى بعض الأحوال ، وربما لا يصلح ؛ لأنه ليس مبنيا على علم أو بحث ، ولا يناسب كل حالة من حالات الاحتراق . أما حكم الطبيب على المريض مثلا فحكم عقلى أو إدراكى مؤسس على التعقل ، والبحث العلمى ، والتجربة الشخصية وغير الشخصية ، وعلى التجارب الطبية والجراحية المنقولة عن تجارب الشعوب السالفة والحاضرة فى الطب والجراحة .

وقد يقدر الطبيب فى نفسه المرض وعلاجه وهو فى طريقه ، قبل أن يرى المريض ، بمجرد سماعه عن حالة المريض ، والأعراض التى تبدو عليه . ويصل إلى الحكم الذى كان يمكنه الوصول إليه لو انتظر حتى يرى المريض بنفسه . وفى السنين الأولى من اشتغاله بالطب قد يفكر فى حالة خيالية من المرض تشبه فى طبيعتها حالة من الحالات التى رآها ، ويصل إلى حكم يمكنه أن يستعمله فى أحوال المرض الحقيقى فيما بعد . وقد يرجع إلى المسألة فى كتب الطب والجراحة قبل أن يغادر مكتبه ، ويعرف العلاج المناسب الذى نصح به علماء الطب كحل لهذه المشكلة الطبية التى استدعى من أجلها .

فالطبيب فى وصوله إلى الحكم العقلى يستعين بتجاربه وأحكامه السابقة التى وصل إليها بطرق مختلفة . وبكثرة التجربة يستطيع أن يختبر المريض ويصل إلى العلاج أو الحكم فى الحال ، فيقول : « عنده ملاريا » ، أو « هذا الحرق يجب أن توضع عليه ضمادة جافة » . وحينما يصل إلى درجة كبيرة من الخبرة

والمهارة يكون تقدير الحكم لديه سهلا ؛ كالحكم بأن «الجو اليوم جميل» ، فهذا الحكم يعد من البدهيات . وأحيانا يضطر الطبيب الماهر فى الحالات الجديدة أو الغريبة إلى كثير من البحث والفحص والتعليل حتى يصل إلى الحكم أو العلاج الضرورى .

ومن أمثلة الأحكام العقلية التى تحتاج إلى تفكير واستدلال قول العلماء : « العقل السليم فى الجسم السليم » ، «الجسم السليم يؤدى إلى العقل السليم» ، «الصحة تاج على رءوس الأصحاء لا يراه إلا المرضى » ، « الأجسام تتمدد بالحرارة وتتقلص بالبرودة » ، « كل كائن من الكائنات الحية يحتاج إلى غذاء » ، «أبناء المعتوهين معتوهون » ، « أبناء المسلولين لديهم استعداد للسل » ، « الأرض تجذب كل الأجسام إليها » ، « المعدن موصل جيد للحرارة » . فهذه الأحكام وما شابهها تحتاج إلى تفكير وبرهنة ، ونظر واستدلال .

(٣) الحكم البدهى أو السريع :

يرى العلامة « ما كلينان(١) » أن الحكم البدهى هو الوسط بين الحكم العملى والحكم العقلى ، كحكم الرجل الخبير الذى اكتسب مهارته بالخبرة والدراسة ، أو كحكم الطبيب الماهر على المريض بمجرد النظر إليه من غير تردد أو احتياج إلى فحص ؛ فإنه يرى مالا يراه المبتدئ من الأطباء . والبدهى فى نظره قد يكون غامضا فى نظر غيره ؛ فبينما يفكر بعض الأشخاص المبتدئين فيما

راجع :

(1) Mac Lennan Stages in the Development of Judgment in Dewey's Studies in Logical Theory p.p. 139. ff

يجب أن يفعل فى مثل هذه الحال ، تجد الخبير يحتاج إلى نظرة واحدة لمعرفة المسألة التى تعرض عليه ، والحكم عليها بسرعة ، لأنه قد سبق له العلم بها ، وقد فكر فيها من قبل ، وعرف فائدتها وطريقتها فيتحرك فى الحال لتنفيذها ويصل إلى الحل والنتيجة فى الحال . ولا تنتظر سرعة الحكم من الطبيب فى مرضاه ، والمحامى فى قضاياه ، والقائد فى مواقعه ، والسياسى فى شئونه إلا إذا كانوا خبراء فى مهنهم ، ماهرين فى أعمالهم ، دقيقين فى ملاحظاتهم . فالحكم البدهى أو السريع هو ذلك الحكم الناشئ عن العلم والخبرة والتجاريب . والحكم فى هذه الحالة يشبه ما يكتسبه الإنسان بطريق العادة وكثرة التجربة . ويختلف الحكم البدهى — الذى أصبح بدهيا بالخبرة — عن الحكم العقلى فى أن الأول أصبح غالبا فى غنى عن التحليل والتركيب والتعليل التى لا يستغنى عنها الحكم العقلى ؛ لأن النتائج والحلول تأتى بسرعة ، وتعرف بنظرة واحدة ، والجزئيات والكليات تبدو فى الحال . ومن الأحكام البدهية تلك الأحكام المعروفة من قبل ، والمكتسبة من الوراثة الاجتماعية ، والمحادثة اليومية التى لا تحتاج إلى تفكير مطلقا ، مثل : هذا منزل ، وهذه برتقالية ، الصدق فضيلة ، الكذب رذيلة ، الجو جميل ، الجو بارد ، السماء فوقنا ، والأرض تحتنا . فهذه الأحكام وما شابهها لا تستدعى تفكيرا ؛ ولذا تسمى بدهية أيضا بالنسبة إلينا لا بالنسبة إلى الأطفال أو المتوحشين من بنى الإنسان . ويرى (تِتْخِنَر) أن الأحكام التى لا تحتاج إلى أى تفكير ليست أحكاما وإنما هى مجرد خواطر كما ذكرنا من قبل .

(٤) الأحكام الخاصة أو الفردية(١) :

هى تلك الأحكام التى تثبت شيئاً أو تنفيه عن شخص أو فرد من الأفراد سواء أكان ذلك الحكم صائباً مثل: مصطفى كمال تركى، نابليون ليس بمصرى، أم خطأ مثل : مصطفى كمال مصرى ، ونابليون ليس بفرنسى :

(٥) الأحكام العامة أو الكلية(٢) :

هى الأحكام التى تثبت شيئاً لجميع الأفراد أو تنفيه عنهم ، مثل : جميع الأحياء فى حاجة إلى الهواء ، لا شىء من الأحياء فى غنى عن الهواء . وهى مرادفة للقوانين والقواعد العامة مثل : « كل البذور تحتاج إلى حرارة ورطوبة حتى تنبت . »

(٦) الأحكام الجزئية(٣) :

هى التى تثبت حكما أو تنفيه عن بعض الأفراد ، مثل بعض المصريين متعلمون ، كثير من الصدف يؤخذ من البحر الأحمر ، بعض أطباء مصر ليسوا بمصريين .

---

(1) Individual Judgments. (2) Universal or Collective
(3) Particular

فالأحكام تختلف فى نوعها باختلاف القضايا التى تمثلها ، وأهمها الأحكام العامة ، ولكن الحصول عليها صعب لقلتها ، بخلاف الأحكام الفردية والجزئية فإنها كثيرة . وكما أن القضايا الحقيقية تحلّ بالأحكام ، فكذلك القضايا الخيالية المفروضة التى يفرضها المشرعون ويتخيلونها ، ويفرضون لها الفروض ، ويضعون لها المقدمات ، ويقدرون لها النتائج والأحكام .

(٧) الأحكام التحليلية(١) :

. يقصد بها تحليل الشىء المركب إلى أجزائه المختلفة التى يتكون منها لفحصها والمناقشة فيها ، ومعرفة العلاقة بينها ، للوصول إلى قاعدة عامة ، مثل : الماء يتكون من الأكسوچين والهيدروچين .

(٨) الأحكام التركيبية :

هى النتائج التى تحدث من ضم الأجزاء المختلفة للأشياء بعد فحصها ومعرفتها والتوحيد بينها ، مثل : من الأكسوچين والهيدروچين يتكون الماء. ففى التحليل نسير من الكل إلى الجزء ، ومن العام إلى الخاص . وفى التركيب نسير من الجزء إلى الكل ، ومن الخاص إلى العام . وجميع أنواع الحكم تستلزم التحليل والتركيب للتأكد من النتائج والتثبت منها .

---

(1) analytic.

حبا فى الفائدة قد ذكرنا هنا أنواع الحكم الفردى والكلى والجزئى والتحليلى والتركيبى وإن كانت صلتها بعلم المنطق أكثر وأقوى من صلتها بعلم النفس .

صفات الحكم :

قبل الحكم تكون دعوى كل من المتقاضين فى موضع الشك ، فيأخذ القاضى فى بحث دعوى الطرفين ، وفحص حقائقها ، واستماع الشهود ، والمناقشة فيها مع مراعاة القانون لمعرفة الصواب من الخطأ ، وفصل الحق من الباطل ، والوصول إلى الحقيقة وهى الحكم الأخير . وبالوصول إلى هذا الحكم تحدد النتيجة التى كانت خفية مشكوكا فيها ، وتتبين الحقيقة . وحقائق القضية هى الأدلة والوقائع المتعلقة بها التى تذكر للوصول إلى نتيجة أو تكوين حكم .

وعند التفكير فى الحكم يستعين الحَكَم بتجاربه ، وقد يستدل بالإشارة اليسيرة على معرفة الحقيقة . وقد يخدع بالمبالغة والمظاهر الخلابة ، ولذا يجب ألا يستهين بصغائر الأمور فى القضايا ، وألا يغتر بالمظاهر . ويحتاج الإنسان فى الحكم إلى خبرة ومهارة ، وحذق وبصيرة ، ومعرفة بالقانون ، ودراسة نفسية المجرم ، وفطنة ، وحضور بديهة ، ومقدرة على الحكم . وهذه المقدرة بعضها فطرى هبة من عند الله ، وبعضها مكتسب ناشئ عن الخبرة والتجاريب التى حدثت للشخص فيما مضى .

ومن الصفات الجوهرية التى يجب أن يتمسك بها الحَكَم حتى يكون مصيباً فى حكمه : العدالة واليقظة والانتباه والصبر وحب الاطلاع والتجربة . أما الغفلة والصلابة وسوء النية والميل إلى الأذى ، وتقلب الخاطر ، وسرعة التأثر ، وكثرة الكلام والطيش فلا يجوز أن يتصف بها القاضى . وليس

الحكم من الأمور الهينة السهلة ، فهناك دائما مخاطرة كبيرة عند الاختيار والحكم . ولذلك تجد القاضى المفكر العادل يحكم وهو مشغول البال ، قلق الفكر ؛ خوفاً من أن يخطئ فى حكمه ، فيعفو عن المجرم، أو يعاقب البرىء.

وبإصدار الحكم يُقفل باب الجدل والمناقشة فى القضية ، وبانتهائها يكون الحكْم بمثابة مبدأ أو قاعدة يمكن الاسترشاد بها فى الأحوال التى تشابهها فى المستقبل كحكم القاضى فى المحكمة ، فإنه يوقف النزاع ، ويساعد فى الأحكام التى تشبه هذه القضية فى المستقبل إلا إذا حدث ما يدعو إلى تغيير هذا الحكم . وبهذه الطريقة يمكن وضع قواعد قانونية بالتدريج تصبح قانوناً يسترشد به المحامى والقاضى .

الصفات التى يجب أن تتحقق عند الحكم

إن أحكام الإنسان كأفكاره تختلف فى درجة الصواب والخطأ ، والكمال والنقص . ويختلف الناس فى حكمهم ؛ لاختلافهم فى عقولهم وميولهم وبيئتهم . وأهم الصفات التى يجب أن تتوافر فى الحكم الجيد هى :

(١) الوضوح : بمعنى أن المدركات الكلية التى يتكون منها الحكم تكون واضحة ، وكذا العلاقة بينها . فالحكم بأن « الصدق منج » يكون واضحا فى نفس المتعلم بقدر وضوح معنى كلمتى : « الصدق » و « منج » فى نفسه ، وبقدر وضوح العلاقة بين الصدق والنجاة فى نظره ؛ لأن الحكم لا يكون

جليا واضحا إلا إذا أدرك العقل كل ما يتعلق به من محكوم عليه ، ومحكوم به ، ورابطة بينهما .

أما أسباب الخفاء والغموض فى الحكم فهى :

(ا) الخفاء فى العبارة وعدم تحديدها .

(ب) ضعف الملاحظة مما يؤدى إلى الإبهام والخفاء فى إدراك الأشياء على حقيقتها ، وفهم العلاقة بينها . فالشخص إذا لم يلاحظ المادة وموضعها بالنسبة لغيرها من المواد الأخرى المتصلة بها ولم يراع الترتيب الطبيعى للحوادث بدقة - لا يستطيع الحكم على هذه المادة .

(ج) ضعف التذكر يؤدى إلى خفاء الحكم ويعوق وضوحه ، فإذا لم يستطع العقل أن يستحضر ويتذكر صفات الشىء ومميزاته فإنه لا يستطيع أن يحكم عليه حكما محدوداً مضبوطا . وكذلك نسيان كثير من الحقائق بعد تركها مدة طويلة من غير إعادة أو مراجعة قد يكون سبباً فى خفاء الحكم وعدم وضوحه . فالولد إذا نسى الأسس التى بنيت عليها قاعدة من القواعد أو عقيدة من العقائد ربما لا يدرك ما تتضمنه هذه القاعدة أو هذه العقيدة إدراكا جليا واضحا ، وقد يخطئ فيها إذا سئل عنها .

(د) تغلب العاطفة والوجدان على العقل فى أثناء الحكم قد يكون عقبة فى سبيل ملاحظة الشىء ملاحظة دقيقة ، وتمييز الأفكار بعضها من بعض مما يؤدى إلى المبالغة بل الخطأ فى هذا الحكم الذى يصدر تحت تأثير العاطفة

القوية . كحكم المحب لصديقه ، والعدو على عدوه ، وكالأحكام والاعتقادات التى يقبلها الإنسان من غيره بدون تفكير أو تحكيم للعقل ، فإنها كثيراً ما توصف بأنها لا تتفق مع العقل وهذا يفسر قول الشاعر :

وعين الرضا عن كل عيب كليلة * ولكن عين السخط تبدى المساويا

فإن هذه العين التى تتأثر بالرضا أو السخط قد تبالغ فى الحكم ، فتصور الحسنة بالسيئة ، وتبدل السيئة بالحسنة ، فتغير الحقائق ، وتشوه الأحكام ، فتجعل الحق باطلا ، والباطل حقا ، فيكون الحكم مبهماً يدعو إلى التساؤل والاستفهام .

(٢) الدقة :

قد تكون الأحكام دقيقة، وقد تكون غير دقيقة ، كالأفكار سواء بسواء. فالحكم الدقيق هو الذى يتفق مع الحقيقة والواقع كل الاتفاق ، ويعبر عنه بعبارة صحيحة واضحة ، بحيث لا تتعارض المقدمات مع النتائج ، أو الأسباب مع المسببات . وإن القضايا الخفية التى لا تفهم بوضوح كثيراً ما يساء فهمها، ويصعب الحكم فيها . ومما يؤدى إلى التساهل فى الحكم وعدم الدقة فيه :

(ا) عدم الدقة فى الملاحظة والخطأ فى الاستنباط للإهمال أو لقلة التجارب .

(ب) تغلب العاطفة والوجدان قد يؤدى إلى تغيير الحقائق والمبالغة فى الحكم ، فيصير بعيداً عن الحقيقة . ولذا يجب على القاضى والمدرس أن يجردا أنفسهما من سيطرة العاطفة والأهواء فى أثناء حكمهما ، وأن يحكما العقل

لا العاطفة فى كل ما يصدرانه من الأحكام ؛ حتى تضمن العدالة ، ويعرف الحق من الباطل ، وينال كل فرد حقه .

(ج) نقص تجارب الحكم ، وجهله بالحياة الاجتماعية وبالظروف التى تحيط بالمذنب ، والبيئة التى يعيش فيها ، مما يكون سببا فى عدم الدقة فى الحكم.

(د) إهمال القوانين والنظم التى تجب مراعاتها عند الحكم .

(٣) عدم التردد فى إصدار الحكم عند الوصول إلى النتيجة :

ذكرنا فيما مضى أن من صفات الحكم الجيد الوضوح والدقة ، ونذكر هنا أن من الصفات المستحسنة أيضا فى الحكم عدم التردد عند الوصول إلى النتيجة الأخيرة ؛ فالعقل الذى يتردد فى الحكم ، وتنتقل به الميول التى تتنازعه وتسيطر عليه من هنا إلى هناك ، ولا يستطيع التغلب على هذه الميول - يعد ضعيفا لا يصلح للحكم .

ويلاحظ أن الأطفال كثيراً ما يتسرعون فى الحكم وهو خطأ ، وأحيانا يترددون إذا سألتهم : أى هذين الشيئين أحسن ؟ متأثرين ببعض المؤثرات المسيطرة على عقولهم . وهو خطأ أيضا يجب تداركه ، وتعويدهم التروى ثم التنفيذ عند ظهور النتيجة . وإذا قلنا بعدم التردد فليس معنى ذلك أننا نطالب بالتسرع فى الحكم ؛ فإن التسرع أيضا من العيوب التى يجب تجنبها فى الحكم ؛ لأن الحكم الجيد يقتضى التروى والتفكير فى القضية وظروفها ، والبواعث التى أدت إليها ، وفى نفسية المجرم والشهود ، والتفكير فى الشهادة ، وهل هى تتفق مع العقل والمنطق أم لا . وبعد دراسة القضية ومقدماتها ، والانتهاء منها ،

الوصول إلى النتيجة يمكن ذكر الحكم وهو النتيجة . وإذا قلنا بأن التردد في الحكم خطأ فكذلك التسرع فيه ، والتوسط خير الأمور .

(٤) ثبات الحكم واستقراره :

إن ثبات الحكم واستقراره من الصفات التى ينبغى أن تكون فيه بحيث لا يكون وقتيا ؛ فإن الحكم بشىء اليوم وبضده غداً معناه أن قوة الحكم لدى الشخص ضعيفة غير مهذبة . وفى الطفولة يكثر التردد فى الفكر فتجد الطفل يناقض نفسه فى حكمه على الأشياء وقيمتها ؛ لقلة تجاربه ، ونقص تربيته العقلية ، وعدم تهذيب قوة الحكم لديه ؛ فتراه يثبت اليوم ما نفاه بالأمس .

وإننا لا نقصد بثبات الحكم واستقراره أن أحكامنا يجب ألا تتغير مطلقا؛ فإن الأحكام قابلة للتغير بحسب التأثيرات والظروف الجديدة ، والتطورات فى الآراء والقوانين والاختراعات . كما لا نقصد بهذا الثبات العناد أو المكابرة فى الحكم ؛ فإن الرجوع إلى الحق عند ظهوره خير من التمادى فى الباطل . والجمود العقلى أو عدم اللين يدل على قلة فى التجربة ، وضيق فى العقل . ومن الأمور الأساسية فى التربية العقلية الاستعداد لقبول كل رأى جديد ما دام صحيحا يقبله العقل ، ويؤيده الدليل . ويقل الجمود العقلى أو عدم المرانة لدى الأطفال ؛ لأنهم عادة يقبلون ما يلقى عليهم من الآراء حينما يدركونها ، ويتأثرون بأفكار غيرهم ممن يحيطون بهم . فجودة الحكم تستلزم أن يكون وسطا بين هذين الطرفين وهما : (١) التقلب وعدم الثبات (٢) العناد بغير حق ، بحيث يكون ثابتا ، قابلا للتغيير إذا ثبت خطؤه . فالقاضى كما يجب عليه أن يثبت على رأى من الآراء كذلك

يجب عليه أن يخضع للحق إذا ثبت خطله فى رأيه ، وألا يكون معاندا متمسكا بحكمه إذا أظهرت له الظروف والعلوم والتجارب وجوب تحويره أو تغييره .

(٥) الاستقلال فى الرأى مع احترام آراء الغير :

هناك صفة أخرى يجب أن تتوافر فى الحكم أو القاضى ؛ تلك الصفة هى الاستقلال فى الرأى مع احترام آراء الغير . وليس الغرض من هذا أن يرفض الإنسان آراء غيره ، ويستخف بمعتقداتهم وأحكامهم ؛ فهذا يعد غرورا وعنادا ، وجمودا عقليا . بل الغرض أن يكون لدى الحكم نصيب كبير من الاستقلال فى التفكير والرأى ، مع احترامه لما يقوله غيره ، مادام مطابقا للحقيقة والواقع ، بحيث لا يخضع من غير تفكير لما يلقى عليه من الآراء ، ولا يستهين بآراء غيره مادامت صحيحة . ومن الخطأ أن يثق الإنسان بكل مايقال له من غير أن يفحص عنه ، ويزنه بميزان العقل والعدالة .

(٦) العلم بالشىء :

لا يستطيع الشخص أن يحكم على الشىء حكما صحيحا إلا إذا كان على علم وخبرة به . وإن الحكم من غير معرفة كثيرا ما يكون مشوبا بالخطأ .

ترتيب الأحكام وتنظيمها

وينبغى ترتيب الأحكام التى وصل إليها العلماء بالبحث والتجربة ترتيبا دقيقا بحيث يرتبط بعضها ببعض ، ويتكون منها مجموعة علمية منظمة . وكل علم من العلوم — كالطبيعة ، وعلم النبات ، وعلم الاجتماع — ما هو إلا مجموعة علمية من الأحكام والقواعد العامة المرتبة المستنبطة من التجارب المختلفة لتكوين وحدة علمية متشابهة متصل بعضها ببعض ، اتصالا يسهِّل تذكرها ، والانتفاع بها عمليا فى أى وقت انتفاعا تاما .

ويتطلب العلم وضع هذه الأحكام والقواعد العامة بشكل مجموعة متلائمة مرتبة . فإذا لم تكن متلائمة فإنه يجب البحث ثانية فى المقدمات والتجارب التى استنبطت منها ، وتحليلها مرة أخرى تحليلا دقيقا ، والموازنة بين بعض الحقائق وبعض بكل دقة ، واستنباط النتائج ، وتكوين أحكام من جديد مع اتخاذ طريقة الاستقراء فى الوصول إليها ، وطريقة القياس فى إثباتها ، والتأكد من صحتها .

وفى الجامعات الأوربية والأمريكية كثيرون من علماء البحث يقضون أوقاتهم فى البحث عن أشياء قد يظن أنها محالة ولا يمكن تحقيقها ، أو أنها بعيدة عن الأمور الجوهرية فى الحياة . وإذا سئل هؤلاء العلماء عن السبب فى قضاء وقتهم الثمين الذى لا يقدر فى حل قضايا لا يمكن تنفيذها عمليا قالوا إنهم لا يبحثون إلا وراء الحقيقة ، طلبا للحقيقة ، وحبا للوصول إليها . وما الحقيقة

إلا اسم لحكم منظم يقبله العقل والمنطق . وإن الحقائق والقواعد التى لاقيمة لها عمليا عند استعمالها فى شئون الحياة قد يكون لها فائدة نظريا فى تقريب الطرق العلمية من الكمال . وإذا لم تظهر لها فائدة عملية فى الابتداء فقد تفيد فائدة كبيرة ، وتثمر ثمرة عظيمة فى النهاية ، فى مسائل الحياة ، بطرق مختلفة قد تمر علينا ولا ندركها .

وإن الفلسفة وهى علم العلوم (١) وإن كانت « لاتطعم كعكا » (٢) كما يقول الإنجليز فى أمثالهم — لاعتقادهم أنها غير عملية — لها أثر كبير فى تحسين صنع الكعك ؛ لأن الفلسفة تؤدى إلى تنظيم المعلومات ، وربط الحقائق العلمية بعضها ببعض بطريقة مرتبة ، ولهذا التنظيم أثر كبير فى الحياة العملية. وكم استفدنا من نظريات العلماء التى كان يظن فى بادئ الأمر أن من المحال تنفيذها وتطبيقها عمليا . وما الاختراعات الحديثة إلا أثر من آثار التجارب العلمية التى كان يقال إنها لافائدة منها ؛ فالزراعة قد تقدمت فى البلاد المتمدنة ، والطب قد أسس على أساس جديد أكثر متانة ودقة ، والصناعات تطورت تطورا عجيبا . كل هذه نتيجة للأبحاث والنظريات العلمية . وإن الطبيعة لم تزودنا بكل ما نريده من الأشياء الكمالية ، ولكن العقل والتجربة يسهلان الاختراع الموصل إلى الكمال فى الحياة .

ويجب على المربى ألا ينسى أن عمله يحكم عليه فى النهاية بالمستوى العملى الذى وصل إليه تلاميذه ، بحيث يكون لمعلوماتهم فى آخر الأمر فائدة عملية . وإن الواجب الإنسانى يقتضى العمل للانتفاع بالعلم النظرى فى حياتنا العملية .

---

(١) "Science of Sciences"

(٢) Philosophy bakes no cakes.

والبحث ولو أنه ينشأ عن رغبة شخصية كثيرا ما يؤدى إلى رقى المجتمع . وربما لا يفكر الباحث فى أثناء بحثه فيما يمكن أن ينتجه بحثه من الفوائد العملية. وربما لا يكون الباعث له على البحث حب الوصول إلى الحقيقة فحسب ، بل اللذة والرغبة فى البحث حبا للاطلاع . والمجتمع هو الذى يستفيد بنتيجة البحث ، ويجنى ثماره فى النهاية .

تربية قوة الحكم

إن تربية قوة الحكم لدى الطفل تبتدئ مع تربية قوة الملاحظة لديه، وترتبط بها تمام الارتباط ؛ وذلك بتشجيعه على الموازنة بين بعض الأشياء وبعض من جهة الاختلاف والتشابه بينها ، وملاحظة أشكالها وحجومها ، والمسافات التى بينها (١) ، ثم التعبير عما لاحظه من النتائج ، باستمالته إلى وصف الشىء الذى يراه ، وقص ما حدث له من الحوادث ؛ وتمرينه على إعادة ما سمعه تماما ، وعلى قبول الخبر إن كان صحيحا ، ورفضه إن كان خطأ ، وتعويده الدقة فى القول ، بتهذيب ما لديه من الميل الطبيعى إلى المبالغة فيما يقول ، وبتعويده التفكير فيما يستعمله من الألفاظ وفهم مضمونها . وبهذه الوسائل يستطيع المربى أن يعود الطفل التفكير فى القول ، والدقة فى الحكم ، ومقاومة الميول النفسية ، والرغبات

---

(١) ارجع إلى :
Miss Edgeworth' Practical Education' III. p. 196

الشخصية ، إلا إذا ثبت بالبرهنة حسن هذه الميول والرغبات وصحتها . وهذه من أهم النقط فى التربية الاستقلالية التى ينقاد فيها الشخص للعقل أكثر من انقياده للعاطفة فيما يقوله وما يحكم به .

ويجوز أن نغتفر للأطفال بعض المبالغة فى أحكامهم ؛ لأنهم يجدون مسرة من الزخرفة فى القول والتعبير . أما الشدة المتناهية فى استعمال الدقة فى المرحلة الأولى من الطفولة فقد تؤدى إلى التردد فى الحكم ، وعدم الثقة بالنفس. ولذا ينبغى الحزم فى تربية الطفل ، وتشجيعه على الاستقلال فى تفكيره وحكمه ، وتعويده الدقة من غير التجاء إلى كثرة التردد وقلة الثقة بنفسه .

ويجب أن نفرق فى تربية الحكم بين الاستقلال التام فى الرأى ، والخضوع التام لسلطة الغير ، وأن نعود الطفل تكوين الفكرة والرأى بنفسه ، كى لا يقبل ما يسمع من غير تفكير . ولتمرينه على الحكم يجب أن يعود الحكم بنفسه ، ولكن لا يعطى كل الحرية فيه ، بل يلاحظه المربى ، ويرشده إلى مواطن الخطأ إذا أخطأ. ولا يستحسن أن يسمح لطفل صغير — تجاربه محدودة ، ومعلوماته قليلة — بالحكم فى النقط المعقدة ، والمسائل الصعبة ، وما ينبغى وما لا ينبغى ، وما يجوز وما لا يجوز . ويحتاج المربى إلى حكمة كبيرة ، ومهارة عظيمة ، فى التوفيق بين إعطاء الطفل الحرية التامة فى الحكم ، وبين تقييد حريته فيه تقييدا كبيرا . فيترك له الحرية التامة مثلا فى الحكم على المناظر الطبيعية وجمالها ، والأعمال الفنية وأشكالها ، ويقيده فى الحكم على الأمور المعقدة التى فوق مستواه .

وتنبغى ملاحظة الفروق فى الأمزجة عند تربية الحكم لدى الطفل ،

فللأمزجة والميل إلى القسوة أو الرأفة ، والشدة أو اللين ، تأثير كبير فى الحكم ؛ فالطفل الجبان الكسلان الذى لا يثق بنفسه ، ويميل إلى الاتكال على غيره فى جميع شئونه ، يحتاج إلى تربية خاصة ، تختلف عن التربية التى يحتاج إليها طفل متهور مخدوع بنفسه ، مبالغ فى الثقة بها . فكلاهما يحتاج إلى تهذيب خاص يتفق مع مزاجه وميوله . ومن حيث إن الأمزجة مختلفة فالحكم يختلف باختلافها واختلاف الأذواق .

وبنمو عقل الطفل وذكائه يجب أن توسع دائرة أعماله الحرة حتى يسهل عليه التعود بالتجربة على الحكم ، وأن يعطى مجالا واسعا فى تمرينه على الحكم بنفسه مع إرشاده عند الضرورة . وفى دراسة التاريخ دراسة عقلية مجال للتمرن على الحكم من الوجهة الخلقية وغيرها . وبدراسة الفنون والأدب يتمرن على الحكم بجمال الشىء أو عدمه وعلى النقد الأدبى .

وإن الرجل الذى يحسن الحكم على ما يصادفه من الأمور يعد رجلا مثقفا مهما يكن تعليمه . والمدرسة التى تعنى بتربية القدرة على الحكم لدى تلاميذها وتخرجهم قادرين على وزن الأشياء بميزان العقل ، والحكم عليها حكما صحيحا خير من تلك التى تهمل تربية الحكم لديهم وتخرجهم مخازن متسعة ، مملوءة بالمعلومات ، ولديهم درجات عالية تدل على مهارتهم فى مواد خاصة ، ولكنهم لا يحسنون التصرف فى الأمور ، ولا يزنون ما يسمعونه بميزان الفكر والمنطق .

ويستطيع المدرس أن يعلم التلاميذ كثيرا من الحقائق ، ولكن ليس الغرض تلقينهم هذه الحقائق والمعلومات ، بل الغرض أن يفهموها ، ويدركوا أسبابها

ويصلوا إليها بأنفسهم إذا أمكن ، بحيث تترك لهم فرصة للتفكير كى لايكونوا آلات يرددون مايسمعون . أما إذا صعب عليهم الأمر فيصح إخبارهم بالشيء. وينبغى تشجيعهم على البحث عن الأسباب ، والسؤال كلما شعروا بصعوبة أو احتاجوا إلى الاستفهام ، ثم العناية بتربيتهم تربية عقلية ، وحثهم على الانتفاع بأحكام غيرهم وتجاربهم مع منحهم الحرية فى التفكير للوصول إلى الحكم الصائب.

المراجع بالإنجليزية : ـ

(1) The first three years of Childhood, by M. Perez, chap. X.
(2) Practical Education, by Edgeworth, chap. XXIII.
(3) The Teacher's Handbook of Psychology, by Sully. chap. XIV.
(4) Psychology, by Angell, pp. 225 - 234.
(5) Logical Bases of Education, by Welton, ch. V.
(6) Psychology applied to Education. by Compayre. ch. VI.
(7) Science of Thought, by Everett, pp. 93 - 105
(8) Psychological Principles of Education. by Horne. ch. XIII.
(9) The Educative Process, by Bagley. ch. X.

الفصل الثالث

الاستنباط

تعريفه :

الاستنباط أرقى أنواع التفكير . وعرفه (ميلر)(١) بأنه « التفكير المنظم » ؛ أى المراعى فيه القوانين والقواعد العلمية . أو هو البحث العقلى بطريقة منظمة ، للوصول إلى حقيقة مجهولة ، بمساعدة حقائق معلومة .

ويختلف عن البحث الآلى كل الاختلاف . فإذا احتجتَ إلى كتاب مثلا وذهبت إلى موضعه فى المكتبة فلم تجده ، فأخذت تنظر هنا وهناك ، تبحث وتفتش عنه فى المنزل ، من غير تفكير منظم فإن ذلك البحث يكون آليا . وإذا وجدت أن البحث بهذه الطريقة متعب ، وغير مجد ، فجلست مفكرا سائلا نفسك ، : أين يمكن أن يكون ذلك الكتاب ؟ أظن أنه حيث وضعته أخيرا . وقد تذكر الغرض الذى كنت تستعمله من أجله ، والموضع الذى تركته فيه ، فتذهب فتجده هناك . فبحثك هذا غير آلى ؛ لأنه مصحوب

---

(١) فى كتابه : Miller's Psychology of Thinking, p. 291.

بالتفكير ، مؤسس على حقائق معلومة ، وبذلك وفرت على نفسك البحث الآلى من غير جدوى ، والوقت الضائع بلا ثمرة ، والمجهود الذى كنت تبذله من غير فائدة . وإذا لم تفتش فى المنزل والمكتبة عن الكتاب فإنك تبحث فى ذاكرتك على الأقل ؛ لمعرفة بعض الأدلة التى تساعدك على تذكر مكان الكتاب . فتذكر هذه الحقيقة وتلك ، وتفكر فى كل الجهات حتى تذكر شيئا يمكنك من الوصول إلى الشىء المفقود . ومن هذا المثل يتبين لنا أثر التفكير وفائدته فى الوصول إلى الحقائق المجهولة ، ونعرف الفرق بين طريقة التجربة والخطأ أو الصواب من جهة ، وطريقة البحث العقلى من جهة أخرى .

الاستنباط أرقى أنواع التفكير :

إذا قلنا إن الاستنباط هو الفحص العقلى عن الحقائق المعلومة فإنا لم نذكر إلا نصف الحقيقة وتركنا النصف الآخر ؛ فالمستنبط لا يبحث فحسب ، ولكنه يجد أيضا . فكما أنه يفحص عن الحقائق المعروفة ، كذلك يعمل للوصول إلى حقائق مجهولة حتى يجدها . فهو لا يكتفى بأن يفتش فى ذاكرته عن الأشياء المرتبطة بالموضوع الذى يبحث عنه ، بل يفكر حتى يرى الحل واضحاً ، ويدرك الحقيقة الجديدة ، ويلمسها فى موضعها . وهذا النوع من الإدراك هو المسمى « الاستنباط » . فالاستنباط عملية عقلية يراد بها الوصول إلى قاعدة مجهولة ، أو قانون جديد ، بدراسة حقائق أخرى معلومة تكون مؤدية إلى هذه القاعدة المجهولة . وفيه نستدل بالمعلوم على المجهول ، وبالمحس على المعقول .

أمثلة للاستنباط:

ولتوضيح العملية الإدراكية فى الاستنباط نذكر الأمثلة الآتية :

(١) تعارف طالبان جديدان من الطلبة فى إحدى الكليات ، فلما سأل كل منهما الآخر عن أبيه ، وجدا أن أبويهما كانا طالبين بقسم القانون ، بتلك الكلية من قبل . وبالسؤال ثانية عن السنة التى كان بها الأبوان فى الكلية وجدا أنهما كانا بها سنة ١٩٠٠ ؛ أى كان أبو الأول فى نفس السنة التى كان بها أبو الثانى . فاستنبطا من ذلك أن أبويهما يجوز أن يعرف كل منهما الآخر . فهنا مثلا حقيقتان ذكرهما الطالبان وهما : « كان أبواهما فى هذه الكلية بقسم القانون — وكان ذلك فى سنة ١٩٠٠ » . ومن هاتين الحقيقتين استنبطا حقيقة ثالثة جديدة كانت مجهولة لهما من قبل ، وهى أن أبويهما يجوز أن يعرف كل منهما الآخر . فالاستنباط هو النتيجة الأخيرة التى تستنبط من حقيقتين أو أكثر ، وتحتوى هذه النتيجة على حقيقة جديدة تستلزمها الحقائق المعروفة من قبل .

(٢) وإذا وقفت خديجة وفاطمة جنبا لجنب أمكنك أن ترى من الأطول منهما ، ولا يعد هذا استنباطا ، ولكنه إدراك حسى . أما إذا لم تقف إحداهما بجانب الأخرى ، ثم ذكر لك أن خديجة طولها كذا ، وفاطمة أطول منها ببوصتين ، فمن هاتين الحقيقتين يمكنك أن تستنبط أن خديجة أقصر من فاطمة . وهذا استنباط سهل .

(٣) وفى الاستنباط قد تكون الموازنة غير مباشرة ؛ كأن أضع يدىّ

حول جذع شجرة ، فتمس إحداهما الأخرى ، ثم ألفهما حول شجرة أخرى فلا تماسان . فأستنبط أن الشجرة الثانية أغلظ من الأولى ، ولو أنها ربما لا ترى كذلك . وإذا قلنا إن :

ا = ب
ب = ج
∴ ا = ج ؛ لأن الشيئين المساويين لشيء واحد متساويان .

فبضم الحقائق المعلومة بعضها إلى بعض يمكن استنباط حقيقة جديدة ، أو قاعدة عامة ، أو مبدأ عام . وباستنباط هذه القاعدة العامة يمكنك الانتفاع بها فى بعض الأحوال الخاصة ؛ كأن يقدم لك بائع الجواهر خاتما من الماس جميل المنظر . ويقول لك : « إن ثمنه جنيه » ، فتذكر القاعدة العامة وهى أن « كل ماس حقيقى غال » ، فتدرك أن هذا النوع من الماس يجب أن يكون تقليديا ؛ لأن أى خاتم من الماس الحقيقى يساوى أكثر من جنيه . وهذا مثل من الموازنة غير المباشرة ؛ لأنك لم توازن خاتما بخاتم ؛ لعدم خبرتك ، ولعجزك عن أن ترى الفرق بينهما بالنظر ، ولكنك عرفت النتيجة من الموازنة بين الخاتم وثمنه ، فوجدت أن الثمن لا يتفق هو والماس الحقيقى .

وإذا كانت الحقائق أو المقدمات صحيحة حسا وعقلا كانت النتائج صحيحة، وإذا كانت المقدمات خطأ كانت النتائج كذلك . وكما تتبع النتيجة المقدمات فى الصواب والخطأ ، كذلك تتبعها فى الوضوح والخفاء . فإذا كانت المقدمات واضحة كانت النتائج واضحة ، وإذا كانت خفية كانت النتائج كذلك . وقد يؤدى الخفاء فى المقدمات إلى الخطأ فى النتائج ؛ فإذا قلت إن محمداً وعليا

كلاهما يشبه كمالا ، فهل يمكنك أن تستنبط أن كلا منهما يشبه الآخر ؟ قد تظن ذلك لأول وهلة ، ولكن إذا لاحظت أن المشابهة ليست محدودة تماما حتى تصلح للموازنة غير المباشرة ؛ لأن محمدا قد يشبه كمالا فى أمر من الأمور ، وعليا قد يشبهه فى شىء آخر ، وعلى ذلك ربما لا تكون هناك مشابهة بين محمد وعلى. فخفاء المقدمات أو غموضها يؤدى إلى غموض النتيجة .

وقد تكون المقدمات غير منتجة ، كأن تقول :

كل كاتب مصرى واضح العبارة .

لكن (چيمس) ليس بكاتب مصرى .

فهنا لا يمكنك أن تستنبط أن (چيمس) ليس بواضح العبارة ؛ لأن كون (چيمس) ليس بكاتب مصرى لا يستلزم أنه غير واضح العبارة .

الشروط التى يجب أن تتحقق فى الباحث

إن المفكر الذى يبحث فى النتائج لاستنباطها يجب أن يكون صافى الذهن ، قوى الملاحظة ، ينظر بعين العدالة والصبر إلى المقدمات التى تعطى له ، حتى يدرك الصلة الحقيقية بينها . وكثيرا ما يساعد الرسم والأشكال الهندسية على توضيح الحقائق الهامة ، وعدم خلطها بغير الهامة . وبذلك يسهل الوصول إلى النتيجة الصائبة .

والاستنباط مبنى على معرفة أوجه الشبه بين الحقائق المعلومة ، والارتباط بينها . فأنا مثلا قد أستدل على أن السماء ستمطر إذا نظرت إليها فوجدتها متلبدة بالغيوم ، ووازنت بين منظرها الآن ، ومناظرها التى رأيتها من قبل ، تلك

المناظر التى تبعها نزول المطر . فملاحظة تلبد الغيوم من قبل ، ثم نزول المطر بعد ذلك يجعلانى أتنبأ بنزوله حينما أرى السماء متلبدة بالغيوم . وبالاستنباط يمكننا أن نعرف أشياء جديدة من حوادث مرتبطة بها .

ومجمل القول أن الاستنباط (inference) هو أرقى أنواع التفكير ، ويكون بفحص حقيقتين فأكثر من الحقائق الواضحة الصحيحة لاستنباط حقيقة أخرى منها . ويسمى بعضهم الاستنباط بالاستدلال ، ولكن هذه التسمية لا تصلح إلا فى الاستنباط القياسى .

الاستنباط الأوّلى والراقى

قد يكون الاستنباط أوّليا ، وقد يكون راقيا : فالأول كانتقال العقل سريعا من حقائق خاصة إلى حقائق أخرى بدون ذكر للسبب أو الأساس الذى بنيت عليه النتيجة . كالاستنباط الفطرى للحيوانات الدنيا حينما تشعر باقتراب الفريسة ، أو اقتراب الأعداء . وكاستنباط الأطفال قبل أن يعرفوا استعمال اللغة العامة والأفكار المجردة ؛ فإن استنباطهم للنتائج فطرى ناقص يحتاج إلى تهذيب . وهناك فرق بين الاستنباط الأولى والاستنباط المنطقى ؛ فالاستنباط الأولى ناقص وغير موثوق به ، كاستنباط الطفل ، فإنه قد ينتقل مباشرة من حقيقة إلى أخرى لمجرد المشابهة بينهما كما ذكرنا ؛ كأن يستنبط أن تلك القطعة من الخشب تطفو على سطح الماء ؛ نظرا لأن القطع الخشبية الأخرى قد طفت. ولكنه قد يكون مخطئا فى استنباطه لأنه لم يسأل نفسه هذا السؤال وهو : « هل كل أنواع الخشب تطفو على سطح الماء ؟ » وفى جميع العلوم يستخدم

الاستنباط أو القياس المنطقى لإثبات النظريات والقواعد . ويكون الاستنباط المنطقى بترتيب الأحكام المكونة من قبل ترتيبا منطقيا يبين العلاقة بينها بمجرد النظر إليها ، ثم التعبير عن هذه العلاقة بشكل حكم جديد يستنبط من الأحكام المذكورة — وهذا هو الاستنباط المنطقى أو القياس . وهو صحيح سواء أكانت الأحكام التى حكمنا بها قد استعرناها من غيرنا ، أم وصلنا إليها وكوناها بأنفسنا واستخرجناها من موضوعات أولية .

الصلة بين الحكم والاستنباط

إن هناك صلة كبيرة متبادلة بين الحكم والاستنباط ، كالصلة بين إدراك الكلى والحكم . والاستنباط بشكله الأعلى (وهو الاستنباط المنطقى) لابد أن يسبق بالحكم . ففيه ينتقل الشخص من أحكام وحقائق معلومة إلى أحكام أخرى جديدة . فأساسه الحكم الذى يتخذ وسيلة لاستنباط حكم جديد. وإن الطفل قبل أن يستطيع النقاش فى أن هذه المادة المعينة تطفو على سطح الماء يجب أن يكون قد حكم وعرف من قبل أن جميع المواد التى هى أخف من الماء تطفو عليه . فالاستنباط المنطقى يجب أن يسبق بأحكام أخرى . وفى معظم أحكامنا إن لم يكن فى جميعها نجد عنصرا من عناصر الاستنباط . ولكى تعرف مادة من المواد ويتحقق منها يذهب العقل عادة إلى أبعد مما يلاحظ فعلا فى الوقت نفسه . فمثلا إذا قلتُ : « هذا حجر صوَّان » فأنا أذهب إلى أبعد من ذلك وهو : أنه صلب ، وأن احتكاكه بحجر آخر يحدث شررا

يتطاير . . . الخ : وإذا قلت « هذه القطعة من النقود زائفة » فإننى أذهب إلى أنها ليست فضة مثلا ، وأن منظرها يدل على كذا ، ورنَّتها يتبين منها أنها زائفة . وإذا حكمت بأن « هذه الصورة ليست جيدة » فقد يستنبط من هذا كثير من الأحكام الضمنية التى فى نفسى وهى : الرسم ردىء ، الظل خفيف ، لا تناسب فى الصورة بين هذا اللون وذاك ، إن ما نراه فى الطبيعة يخالف ما نراه فى هذه الصورة . . . وما إلى ذلك من الأحكام المختلفة التى يلاحظها رجال الفن عند رؤية الصورة . وكل حالة من حالات الاستنباط تستلزم حكما جديدا أو نتيجة جديدة . فطرق الاستنباط تساعد فى الوصول إلى الحكم. وإن الأحكام التى نصل إليها تعد عناصر مبدئية يبنى عليها الاستنباط . فالصلة بين الحكم والاستنباط صلة متينة متبادلة بينهما .

انواع الاستنباط

قلنا إن الاستنباط قد يكون أوليا ، وقد يكون راقيا ؛ أما الراقى فنوعان: استقرائى وقياسى ، ولنشرح كلا منهما فنقول :

(١) الاستنباط الاستقرائى : Inductive inference

هو الذى ينتقل فيه من الأمثلة والأحكام الخاصة إلى القواعد والأحكام العامة: ويستخدم فى الأبحاث العلمية ، وفى التدريس لصغار التلاميذ . ويسير فيه العقل

سيراً تصاعديا فينتقل من الأمثلة والتجارب إلى القوانين العامة، ويدعو الأطفال إلى التفكير والبحث والاستنباط، معتمدين على أنفسهم وتجاربهم التى يشاهدونها ويلاحظونها فى دراستهم . ففى درس القواعد ننتقل من الأمثلة إلى القاعدة بعد المناقشة فى الأمثلة والموازنة بينها ، وترك الصفات العرضية، وأخذ الصفات المشتركة، ثم استنباط القاعدة منها . وفى درس الطبيعة إذا أريد تفهيم التلاميذ أن « البذور فى إنباتها تحتاج إلى الرطوبة والدفء » يمكننا أن نأتى بستة صناديق صغيرة ، ونضع فى أحدها تربة خصبة رطبة ، وفى الآخر تربة خصبة جافة ، وفى الثالث رملا رطبا ، وفى الرابع رملا جافا ، وفى الخامس قطعة رطبة من الإسفنج ، وفى السادس قطعة جافة منه . ثم نبذر البذور فى هذه الصناديق الستة بحيث تكون البذور مغطاة بطبقة صغيرة من التراب أو الرمل أو الاسفنج . ثم نأتى بستة صناديق أخرى ، ونملؤها ونبذرها بالطريقة عينها ، ثم نضع الستة الصناديق الأولى فى حجرة دافئة ، ونضع الستة الثانية فى مكان تقرب درجة حرارته من نقطة التجمد . ثم يكلف التلاميذ ملاحظة هذه التجارب المختلفة من يوم لآخر ، حتى يمضى وقت يكفى لظهور النبات. وكل صندوق من هذه الصناديق يمثل فكرة من الأفكار العامة ، وتجربة من التجارب. وبملاحظة هذه الصناديق يمكنهم أن يستنبطوا منها الأحكام الخاصة الآتية :

(ا) فى الحجرة الدافئة :

(١) تنبت البذور فى التربة الخصبة الرطبة .
(٢) لا تنبت البذور فى التربة الخصبة الجافة .

(٣) تنبت البذور فى الرمل الرطب .
(٤) لا تنبت البذور فى الرمل الجاف .
(٥) تنبت البذور فى الإسفنج الرطب .
(٦) لا تنبت البذور فى الإسفنج الجاف.

(ب) فى الحجرة الباردة التى تقرب درجة حرارتها من نقطة التجمد:

لا تنبت البذور مطلقا ، سواء أ كانت فى تربة رطبة أم جافة ، فى رمل رطب أم جاف ، فى إسفنج رطب أم جاف .

ومن هذه الأحكام الخاصة يستطيع التلاميذ أن يستنبطوا هذا الحكم العام أو القاعدة العامة : « الرطوبة والدفء ضروريان لإنبات البذور » .

وبالطريقة نفسها يمكن الوصول بالملاحظة والاستقراء ومعرفة أوجه التشابه والتضاد فى الأمثلة إلى استنباط الأحكام العامة ، سواء أ كانت إيجابية أم سلبية . وتعرف جميع القواعد الهامة فى العلوم بطريقة الاستنباط الاستقرائى غالبا . ومن أهم الأمثلة التى يمكن أن يمثل بها فى هذا النوع من الاستنباط أيضا : قانون جاذبية الأرض . ولاستنباطه يستطيع التلميذ أن يلاحظ أن لعبه ، وكتبه ، وملاعقه ، وسكاكينه ، وغيرها من المواد والأشياء تقع جميعها إلى الأرض إذا لم تجد من يمسكها . وبالتدريج يمكنه أن يوازن بين هذه الحقائق ، ويدرك الصفة الجوهرية والحقيقة العامة فيها . فيستنبط أن هذه أجسام مادية ، وأن جميع الأجسام المادية قابلة للسقوط على الأرض أينما وجدت إذا تركت ونفسها ، لجذب الأرض لها . فالاستنباط الاستقرائى نوع من

الاستنباط يقصد به الوصول إلى قاعدة عامة أو قانون عام . وفيه ينتقل العقل من الأمثلة أو الجزئيات إلى الكليات أو الحقائق العامة . وكما أن الاستقراء يكون كاملا كذلك يكون ناقصا ؛ فالاستقراء الكامل كالذى ذكرناه فى إنبات البذور ، وقانون جاذبية الأرض . والاستقراء الناقص كالأحكام العامة التى يستنبطها الأطفال من مثال واحد أو أمثلة قليلة . فى الطفولة يميل الطفل بفطرته إلى التسرع فى الاستقراء والاستنباط . مثال ذلك ما حدث من طفل عمره سنتان ونصف سنة قد فهمه أبواه أنه سيكبر وينمو فى الوقت المناسب . وقد وجد عصاً صغيرة فأخذ يستعملها كأنها عصا للمشى والاتكاء عليها . فقالت له أمه : إنها صغيرة جدا لا تصلح للاستعمال . فأجابها : « سأستعملها للمشى حينما تكبر » ؛ ظانا أن جميع الأشياء تنمو مثله فى الوقت المناسب كلما كبرت . فاستنباطات الأطفال والجهلة من الناس ناقصة غالبا ؛ لأنها مشوبة بالتسرع ، وعدم الدقة ، وضعف الملاحظة ، وقلة التجربة . ومن الاستقراءات الناقصة أن يقول الولد : «النحل يموت» ، «الطير يموت»، «الخيل تموت» ، ثم يوازن بين هذه الحقائق ، ويستخرج الصفات المشتركة فيها حتى يصل إلى هذه الحقيقة العامة وهى : « كل الكائنات الحية تموت » . ولكى يكون هذا الاستقراء كاملا يجب أن يصل هذه الحقيقة وهى : « كل الحيوانات تموت » بحقيقة أخرى تقرب منها ، قد وصل إليها بالطريقة نفسها وهى : « كل النباتات تموت » ثم يصل هذه بالحقيقة السابقة وهى : « كل الحيوانات تموت » ويستنبط تلك النتيجة المعقولة المقبولة وهى : « كل الكائنات الحية تموت . »

وبإرشاد التلميذ يمكنه أن يتجنب التسرع ، وعدم الدقة فى الاستنباط ، ويعود

الحيطة والاحتراس فيه ، والدقة فى فحص الأمثلة واختبارها ، لمعرفة أوجه الشبه الجوهرية وتمييزها من أوجه الشبه السطحية ، فيعرف مثلا أن النمو — فى حكاية العصا — مرتبط بالأشياء الحية ، فيحصر فكره فى الكائنات الحية لا فى غيرها .

وإذا لم يجد الباحث أمثلة يستعين بها على استقرائه فإنه يضطر إلى أن يفرض فرضا عاما ، يناسب التجربة التى يقوم ببحثها . وبعد أن يفرض هذا الفرض يبدأ باستنباط نتائج هذا الفرض . فإذا كانت الفروض صحيحة كانت النتائج كذلك . وإذا كانت غير صحيحة كانت النتائج مثلها . وفى هذه الحال يجب الابتداء من جديد فى فرض فروض أخرى .

والبحث لا يستلزم الوصول إلى النتيجة ؛ فالعالم قد يخفق فى بحثه لإهماله نقطة من النقط مثلا ، وقد يقعد به الضعف أو المرض عن إتمام بحثه ، وقد تكون لديه العزيمة ، ولكنه يكون ضعيفا فى تفكيره وتخيله . وربما لا يرى ما يدعو إلى الفحص والاستقصاء ؛ لأن كل شىء يبدو فى نظره طبيعيا ، ويظن أن العلم قد كمل ، ولم يبق هناك شىء يحتاج إلى البحث والاختراع . وقد وصف العالم (هيلموتز) المخترع الكبير الطريقة التى بها كان يخترع فقال : « إنه كان يزود نفسه فى الصباح بكل ما يستطيع حمله من المعلومات التى يمكنه جمعها عن المادة التى يبحث فيها . وبعد الظهر كان يخرج للتنزه والمشى ، فمن غير أى مجهود يقوم به كانت هذه الحقائق والمعلومات المختلفة تتجمع لديه بشكل جديد ، وتوحى إليه بشروح وتفسيرات وحقائق جديدة لم يفكر فيها هو أو غيره من قبل » . وقد يعجز العالم البحاثة عن رؤية النتائج بوضوح . وربما

لا يكون العالم حاضر البديهة فلا يستطيع أن يرى الحقائق التى تستدعيها الفروض .

الاستقراء العلمى

الاستقراء العلمى هو ذلك النوع المنظم من الفحص والبحث للوصول إلى نتيجة عامة . ويحتاج إلى دقة فى الملاحظة ، ومعرفة كثير من الأمثلة ، وتحليلها بدقة وعناية ، وتقييد نتائج التحليل وآثاره ، والتمييز بين الجوهرى منها والعَرضى ، والضرورى وغير الضرورى . فلمعرفة أسباب الاحتراق مثلا نوازن بين كثير من المواد فى كثير من الأمثلة ، كالموازنة بين احتراق الفحم فى الموقد وبين لهيب الغاز وغيرهما . وبتحليل المواد والمحافظة على الجوهرى منها والاستغناء عن العرضى يمكن الوصول إلى إيجاد مواد معينة قابلة للاحتراق والاشتعال بالاتحاد بالأكسوچين .

وتستلزم طريقة الاستقراء العلمى زيادة على ما ذكر العناية بالتجارب . هذا وبتغيير المظاهر والتجارب يمكننا أن نعرف المواد التى يمكن حذفها والاستغناء عنها مع إبقاء النتيجة كما هى من غير إضرار بها ، ونعرف المواد التى لا يمكن حذفها أو الاستغناء عنها . فى البحث عن سبب اتحاد المواد القابلة للاحتراق (بالأكسوچين) نجد أن (النتروچين) فى الهواء يمكن الاستغناء عنه وحذفه ، ومع ذلك يستمر الاحتراق ، فى حين أن الأكسيچين لا يمكن الاستغناء عنه مطلقا .

ومما تقدم يتضح أن الاستنباط الاستقرائى الحسن يقتضى عناية كبيرة وصبرا كثيرا فى البحث ، ويتطلب قوة مدربة على الملاحظة . أما اختبار الحقائق والفحص عنها فحصا دقيقا فيقتضى أمرين :

أولا : أن يكون هناك عدد كاف من الأمثلة والتجارب للفحص عنها.

ثانيا : التحليل الدقيق للبحث عن النتائج التى تلاحظ فى أثناء التجربة .

أما إذا كانت الأمثلة قليلة وغير كافية فإن ذلك يؤدى إلى التسرع فى التعميم واحتمال الخطأ فى النتيجة ؛ كما يحدث حينما يقول الطفل « إن معلمه ظالم » مستنبطا ، ذلك من حالة أو أكثر من الحالات التى حدثت له ، وأدت إلى عقابه ، ناسيا الذنب الذى أذنبه ، أو الإهمال الذى ارتكبه . وأما إذا كان التحليل غير دقيق فإن النتيجة قد تكون خطأ .

ومجمل القول أن الطريقة الاستقرائية تقتضى أن يجرد الباحث نفسه من الميول والنزعات ، وأن يكون مستعدا لقبول أى نتيجة يظهرها له الفحص ، سواء أكان ينتظر هذه النتيجة أم كان ينتظر غيرها ، وسواء أكانت تتفق مع ميوله أو لا تتفق . ذلك إلى ما تستدعيه من صبر فى البحث، ودقة فى التحليل ، وكثرة فى الأمثلة ، وعناية بالنتائج ، وقوة فى الملاحظة ، ومعرفة الأمور الجوهرية من العرضية . وفى بطون التاريخ وعلوم الحيوان والنبات والطبيعة والكيمياء كثير من الأمثلة والتجارب التى يمكن ترتيبها ، وبحثها ، والانتقال فيها من الجزئيات إلى الكليات ، أو من الأمثلة إلى القاعدة أو القانون العام .

(٢) الاستنباط القياسى أو الاستدلال : Deductive inference

قد تكلمنا عن المرحلة الأولى وهى مرحلة الاستنباط الاستقرائى ، تلك المرحلة التى يصل بها العقل إلى حكم عام بعد فحص حقائق وأحكام خاصة والموازنة بينها . والآن نتكلم عن المرحلة الثانية وهى مرحلة الاستنباط القياسى ؛ تلك المرحلة التى يطبق فيها الحكم العام على كثير من الأمثلة الخاصة التى تندرج تحته . وبذلك ينتقل من القاعدة العامة إلى الأمثلة التى تتفق هى وهذه القاعدة . فالاستنباط القياسى حركة فكرية تنازلية ، بعكس الاستنباط الاستقرائى فإن الحركة الفكرية فيه تصاعدية . ويعد القياس بمثابة التطبيق على القاعدة التى استنبطت من مرحلة الاستقراء . كأن تذكر قاعدة من القواعد ، ثم تشرحها بالأمثلة التوضيحية ؛ كى تكون واضحة فى نفوس التلاميذ . فبالاستقراء يحصل الطفل بالملاحظة والتعليم والإرشاد على الحقائق والمعلومات العامة . وبالقياس ينتفع بهذه الحقائق والمعلومات العامة فى فهم الأمثلة الخاصة . فإذا عرف أن « كل شخص معرض للخطأ » أمكنه أن يستعمل هذه الحقيقة العامة ، فيقول إن أخاه معرض للخطأ ، ومربيه ومربيته كذلك . ففى الاستنباط القياسى أو الاستدلال ينتقل العقل من القاعدة الكلية إلى الجزئيات لفهم هذه الجزئيات والتثبت منها . ومن الاستنباط القياسى القياس المنطقى . ومثاله فى حالة الإيجاب : سقراط إنسان ؛ وكل إنسان فانٍ ، فسقراط فان . أو القط حيوان ، وكل حيوان يتألم ، فالقط يتألم ، ومثاله فى حالة السلب : هذا الطفل كسلان ، والطفل الكسلان لن ينجح ، فهذا الطفل لن ينجح . أو الولد المؤدب لا يحتقر الفقراء ، وهذا الولد يحتقر الفقراء ، فهذا الولد ليس بمؤدب .

وكما أن معرفة أوجه التشابه والتضاد ضرورية فى الاستنباط الاستقرائى كذلك هى ضرورية فى الاستنباط القياسى .

استخدام الاستنباط القياسى فى تطبيق القواعد وشرحها

يستخدم الاستنباط القياسى فى تطبيق قاعدة من القواعد أو نظرية من النظريات العامة على الأمثلة والتمرينات المتعلقة بها . كما أنه يستخدم فى شرح المسائل التى تحتاج إلى شرح ، وتوضيحها والبحث عن نتيجتها ولو بالاستعانة بقاعدة أخرى معروفة من قبل كوسيلة جديدة للايضاح . فإذا أخبر التلميذ مثلا بأن الهواء له وزن ، وأنه قابل للضغط ، أمكنه أن يستكشف بنفسه أن الطبقات السفلى من الهواء أكثر كثافة من الطبقات العليا . ومن الممكن الابتداء بقاعدة خاصة — لا بقاعدة عامة — ثم نبحث عن قاعدة أعم منها قد تندرج تحتها تلك القاعدة الخاصة . وهذا هو ما يدعى بالشرح أو التفسير (١) . وبالشرح تتضح القواعد الجديدة الخفية أو النادرة بذكر أوجه الشبه بينها وبين قاعدة أخرى معروفة واضحة . وهذا هو الشرح الممكن استعماله مع صغار الأطفال الذين لا يستطيعون فهم القواعد العامة .

الفرق بين الاستنباط الاستقرائى والقياسى وأثرهما فى التعليم

مما تقدم نعرف أن الاستنباط الاستقرائى هو الطريق الطبيعى فى التفكير ، حيث يبتدئ الطفل بملاحظة الأمثلة أولاً للوصول منها إلى القاعدة . ففيه

---

(١) explanation

يسير العقل من المحس إلى المعقول ، ومن الخاص إلى العام ، ومن الجزئى إلى الكلى. فالحركة الفكرية فيه تصاعدية، وهو أحسن وسيلة للإبداع والاختراع وهو بمثابة التركيب .

أما الاستنباط القياسى فعلى العكس ؛ إذ يبتدئ فيه العقل بالفحص عن القواعد العامة وملاحظتها ؛ للتحقق والتثبت منها ، لمعرفة إن كانت صوابا أو خطأ ، وذلك باختبار الجزئيات التى تدخل تحت القاعدة العامة . ففيه ينتقل العقل من المعقول إلى المحس ، ومن العام إلى الخاص ، ومن الكلى إلى الجزئى . فالحركة الفكرية فيه تنازلية ، وهو بمثابة التحليل والبرهنة .

فالاستقراء يؤدى إلى وضع الحقائق والقواعد العامة وتحديدها كقول سقراط : « العلم هو الفضيلة » . والقياس يؤدى إلى توضيحها واختبارها بالتحليل الدقيق ، وشرحها وتفسيرها ، كاستنباط سقراط من القاعدة العامة السابقة أن « الشرير هو الجاهل ، وأن الإنسان ليس بشرير باختياره » . فالاستقراء يزودنا بالقواعد العامة ، والقياس يقوم باختبارها والفحص عنها ، فهو يتوقف على الاستقراء . ولئن قام الأول بإيجاد القواعد إن الثانى يقوم باستعمالها وتطبيقها .

وتكثر الطريقة القياسية فى معظم الكتب المدرسية القديمة حيث يبتدأ فيها بذكر القاعدة ، ثم يؤخذ فى شرحها بالتمرينات عليها ، وهى طريقة قديمة. أما الكتب الحديثة فتتمثل فيها الطريقة الاستقرائية ؛ فى تعليم اللغات يتعلم التلاميذ اللغة قبل القواعد ، وفى العلوم الرياضية تذكر الأمثلة قبل القاعدة ، وفى الطبيعة يبتدأ بالتجارب والاختبارات قبل النتائج ، وفى التاريخ تذكر التفصيلات أولاً ثم تستنبط منها الأحكام .

وفى الاستقراء تستخدم الملاحظة والشرح ، ويعتاد التلميذ الاعتماد على نفسه فى البحث والاستقلال فى عمله . وإن التلميذ الذى يبحث بنفسه حتى يصل إلى الحقائق مسترشدا بالمعلم يفهم هذه الحقائق ، ويقدرها حق قدرها أكثر من التلميذ الذى يلقن المعلومات والحقائق. ويحتاج الاستقراء إلى كثير من الصبر والوقت . أما القياس فتستخدم فيه الذاكرة والتطبيق ، وبه يعتاد التلميذ الاتكال على غيره فى البحث ، ولكنه يستطيع أن يصل إلى معلومات أكثر فى وقت أقل .

والحق أنه لا غنى عن استعمال الطريقتين فى التدريس ؛ بأن يبتدئ المدرس بالاستقراء ، وينتهى بالقياس ؛ فيأتى بالأمثلة ، ويناقش التلاميذ فيها حتى يصل إلى القاعدة . ثم يطبق عليها شفويا وكتابيا بالتمرينات حتى يتضح الغامض، ويسهل الصعب ، وتفهم القاعدة . ولا يمكن أن يكون التعليم كله استقرائيا ؛ لأنه يستدعى وقتا طويلا ، وطريقته بطيئة . ولكن يمكن استخدام الاستقراء فى ذكر الأمثلة أولاً لاستنباط القاعدة منها . كما أنه لا يمكن الاعتماد على التلقين بالطريقة القياسية كما فى مدارس اليسوعيين .

يقول (هربرت سپنسر) : « يجب أن نقلل من تلقين الأطفال بقدر المستطاع ، وأن نشجعهم على البحث بأنفسهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا . »
وإننا نترك للمدرس الحرية فى استعمال الطريقة التى يراها صالحة ، بأن يستعمل الاستقراء لتكون المادة حية شائقة ، والقياس للتأكد من فهمها ولتوضيحها وتنظيمها وربطها بعضها ببعض .

وتحسن الطريقة الاستقرائية فى بعض العلوم ، والقياسية فى بعضها

الآخر ، والأفضل الجمع بين الطريقتين ، وخاصة فى المدارس الابتدائية . وتعد العلوم الطبيعية والكيمياء وعلم وظائف الأعضاء من العلوم الاستقرائية؛ لأنها تحتاج إلى كثير من الملاحظة الدقيقة، والتجربة، والصبر فى الفحص عن الحقائق، وتحليل الظواهر؛ للوصول إلى القوانين العامة، والبرهنة على مطابقة الحقيقة للواقع.

وفى تعليم قواعد اللغة العربية والعلوم الرياضية يستحسن مع صغار التلاميذ اتباع الطريقة الاستقرائية. ولا يجوز معهم استخدام الطريقة القياسية بإعطائهم بعض القواعد قبل إعطائهم الأمثلة وفهمها ، والمناقشة فيها .

وفى المدارس الثانوية والعالية تجد أن جميع العلوم فى الغالب تعلم بالطريقة القياسية ؛ بمعنى أن القياس يلعب دورا هاما فى مرحلة التعليم الثانوى والعالى ؛ فتذكر القواعد والنظريات أولاً، ثم توضح بكثير من الأمثلة والتمرينات عليها . فبالاستقراء نخترع ونصل إلى القوانين العامة . وبالقياس نوضح هذه القوانين بالتطبيق . وتعد العلوم الرياضية من أحسن الوسائل لتعويد الطالب الدقة فى التعبير وفى التفكير .

المراجع بالإنجليزية :—

(1) Psychology of Thinking, by Miller.
(2) The Teacher's Handbook of Psychology, by Sully. chaps. XIV. and-XV.
(3) Psychological Principles of Education, by Horne. ch. XIV.
(4) Senses and Intellect, by Baldwin, ch. XV.
(5) Briefer Psychology, by William James, ch. XXII.
(6) Logical Bases of Education, by Welton, chs. V, VI, and IX.
(7) Psychology, by Woodworth, ch. XVIII.

الفَصلُ الرّابعُ

التعليل : Reasoning

تعريفه :

هو عملية عقلية يراد بها ذكر السبب ، وربطه بالمسبب ، وشرح الأحكام والحقائق الطبيعية وغيرها ؛ لتوضيحها ، أو تثبيتها ، أو التحقق منها .

أمثلة للتعليل :

١ — أنا لا أستطيع أن ألحق بالفرقة ؛ لأن الطبيب منعنى من ذلك .
٢ — يجب ألا تؤخر عمل اليوم إلى الغد ؛ لأن للغد أعمالا أخرى تنتظره .
٣ — يجب أن ينام الطفل مبكرا ، حتى يأخذ قسطه الكافى من النوم .
٤ — من حيث إن الحر شديد فيجب ألا يخرج الطفل الآن .
٥ — لقد رضينا بالقيام بهذا العمل ، فيجب أن نؤديه خير أداء .
٦ — ينبغى أن تحفظ نفسك من الرطوبة ؛ خوفا من المرض .

٧ — غدا الخميس ، ولذلك سأذهب إلى الخيالة مساء مع بعض الأصدقاء .

٨ — ينبغى ألا ترفع صوتك فى أثناء المحادثة ؛ لأن ذلك ليس من داب التخاطب .

٩ — يجب أن تضع لعبك فى مكانها ؛ لأن موعد نومك قد حان .

١٠ — لا تحدث ضوضاء ؛ لئلا تقلق أخاك الصغير .

١١ — لماذا تكتب كثيرا عن الطفل ؟ لاعتقادى أن الطفل أبو الرجل ، كما يكون الطفل اليوم يكون الرجل غدا .

١٢ — لماذا تنادى بتعميم التعليم ؛ لأنى أعتقد أن التعليم حق من لحقوق الإنسانية ، وأنه هو الوسيلة الوحدة لرقى الأمة .

١٣ — لماذا تقول بتعليم الأم ؟ لأن :

الأم مدرسة إذا أعددتها * أعددت شعبا طيب الأعراق

١٤ — لم تطالب بفتح المدارس ؟ لأن فى فتح المدارس إغلاقا للسجون .

١٥ — يجب أن تستذكر دروسك من الآن ؛ لئلا ترسب آخر السنة .

ما إلى ذلك من الأمثلة التى تشرح فيها الحوادث الكونية ، وتذكر فيها لأسباب ، وتربط فيها العلة بالمعلول ، والسبب بالمسبب .

تعليلات الأطفال

إن التجارب اليومية التى تمر على الطفل وتحدث له باستمرار تبين له معنى السبب ، فسرعان ما يدرك أن الطعام يزيل الجوع ، وأن الماء يطفئ الظمأ ، وأن

الضرب المبرح يؤدى إلى الألم ، وأن أعماله الخاصة تنتج نتائج معينة، فيجد أنه يمكنه كسر العصا بثنيها إذا لم تكن غليظة ، ويمكنه فتح الباب بإدارة اليد أو المقبض ثم دفعه . وعند ما يكبر الطفل يلاحظ أن الأشياء التى تحيط به مرتبط بعضها ببعض بالطريقة نفسها ارتباط العلة بالمعلول ، والسبب بالمسبب . فظهور الشمس مرتبط بضوء النهار ، والمطر ينشأ عنه ابتلال الشوارع . وبهذه الأمثلة وغيرها من التجارب المختلفة من هذا النوع يتبين للطفل بالتدريج معنى كلمة « سبب » . وبالملاحظة والتجربة يترقى حتى يصل إلى هذه القاعدة العامة وهى: « كل شىء يحدث له سبب »

ويكون الطفل فكرته الأولى عن السبب بأعماله التى يقوم بها ، والنتائج التى يراها من تلك الأعمال ؛ فيرى أن رميه للفنجان على الأرض يؤدى إلى كسره ، ويسأل وهو فى سن الثلاث أو الأربع كثيرا عن الأسباب ؛ فيقول مثلا: لماذا لا أذهب إلى المدرسة مع أخى ؟ لماذا لم تذهب الخادم إلى المدرسة ؟ لماذا تنمو الأزهار ؟ لماذا تتحرك الأشجار والقطار سائر ؟ وما إلى ذلك من الأسئلة المختلفة التى تتطلب ذكر الأسباب .

ويميل الأطفال بفطرتهم إلى الانتقال من الخاص إلى العام بطريقة غريبة فى استنباط الأسباب للحوادث التى يشاهدونها أو يسألون عنها . ويظهر ذلك فى سرعة استنباطهم لأى مشابهة ، وفى تعليلاتهم الأولى ، ظانين أن سبب الأشياء واحد ، وأن الأعمال يمكن أن تنفذ بطريقة واحدة . فقد يظنون أن الحانوت الجميل يحتوى على الأشياء الجميلة ، وأن الحانوت الردىء يحتوى على أشياء رديئة ، وقد حدث ذات يوم أن قال طفل عمره سنتان وعشرة أشهر

تقريبا إنه سيضع ماء مغلى على قطعة من خبز أراد أن يتخلص منها، ظانا أن الخبز يذوب فى الماء كما يذوب السكر فى اللبن. وهو هنا مخطئ فى فكره وتعليله؛ لاعتقاده أن الخبز كالسكر. ولما رأى أن السكر يذوب فى اللبن وغيره ظن أن الخبز مثله فى ذلك.

وكثيرا ما يخطئ الطفل فى تعليله لتسرعه فى الحكم لأقل مشابهة، ولرغبته فى معرفة السبب، فيعلل تعليلا لا علاقة له مطلقا بالنتيجة. وقد ناقش طفل صغير عمره سنتان أمه قائلا: «إن اللبن أبيض لأنه من بقرة بيضاء صادف أن رآها من قبل. وذات يوم وجد اللبن باردا فقال «إنه من بقرة باردة»، معتقدا أن البقرة الباردة تدر لبنا باردا. هذه التعليلات وأمثالها تثير الضحك، ولكنها تدل على إدراك الأطفال للأسباب، وتدعو مربيهم إلى إصلاح أخطائهم، وتفهيمهم الأسباب الحقيقية، وتربية قوة الملاحظة فيهم.

نشأة قوة التعليل

قد قلنا فى موضوع الحكم إن قوة الاستنباط تنمو بنمو قوة الحكم. وقلنا إن الاستنباط أرقى أنواع التفكير. وقد لاحظنا عند كلامنا عن التعليلات الناقصة أن التعليلات الأولى للطفل تكون غير متقنة؛ لضعف ملاحظته، وقلة تجاربه، وخطئه فى تشبيهاته، وسوء فهمه لشرح الحوادث والأشياء التى يراها. وقد حدث أن طفلا فى أوائل السنة الثالثة من عمره سأل أمه هذا السؤال: «من وضع البذور فى البرتقالية» ظانا أن البذور توضع فى البرتقالية؟ كما يوضع الزبيب فى الكعك.

وفى نهاية السنة الثالثة من العمر تجد الطفل عادة يحير أمه من كثرة الأسئلة عن السبب فى كل شىء يراه أو يسمعه ؛ فهو يردد دائما كلمة « لماذا » . وهذا يدل على نمو قوة التعليل لديه ، وعلى أن لديه فكرة غامضة عن أن لكل شىء سببا يمكن شرحه ، أو علة يمكن ذكرها .

وحينما ينمو عقل الطفل تجده يظهر مقدرة كبيرة فى اختيار الأشياء التى يراها ، وفى الفحص عنها وتحليلها إلى أجزائها المختلفة ، وفى الموازنة بين بعض تجاربه وبعض . وبهذه الوسيلة يستطيع الوصول تدريجيا بطريقة الاستقراء إلى بعض القواعد العامة .

وفى نهاية السنة الرابعة كثيرا ما يلاحظ الأطفال وهم يستعملون هذه العبارات : « بعض الناس » ، « معظم الأولاد » ، « على العموم » مما يدل على قدرتهم على تمييز الأشياء بالتدريج ، وعنايتهم بوضع الحقائق العامة . وقد حدث أن فتاة عمرها خمس سنوات وتسعة أشهر سألت أمها هذين السؤالين : ما الذى يحدث الهواء ؟ هل هناك مروحة كبيرة أحدثته ؟ وفى الغالب يقدر الطفل على تمييز الأشياء بعضها من بعض فى نهاية الطفولة أو بعدها .

وكما أن الطفل يستطيع أن يصل إلى الحقيقة بطريقة البحث الاستقرائى يمكنه أيضا وسنه ثلاث سنوات أو أربع أن يطبق قاعدة سهلة على مثال خاص بطريقة البحث القياسى . والتطبيقات التى يستعملها الطفل كثيرة ؛ فهو يعرف أن هذا الشىء ثقيل ، وأن حمل الأشياء الثقيلة يضر ، وأن الطائر يتألم ، وأن شد أجنحته يؤلمه ، ويعد ذلك من القسوة فى معاملة الطيور . وهذه التطبيقات تحتاج إلى شىء من الملاحظة لمعرفة أوجه التشابه أو التضاد بين الأشياء .

وتظهر قوة التعليل فى معرفة التطبيقات الخفية لقاعدة من القواعد ، أو نظرية من النظريات ، أو حكم من الأحكام ، وهى تأتى من كثرة التمرينات ، وزيادة معلومات التلميذ عن الحقائق العامة ، ومعرفة طريقة استخدامها والانتفاع بها . وبعد التمرينات السهلة يمكنه فيما بعد — حينما يستطيع البحث القياسى — أن يحل تمرينات صعبة ، ويقوم بالبرهنة على بعض النظريات .

الاختلاف فى المقدرة على الحكم والتعليل

كما أن الناس يختلفون كثيرا فى الميول والمقدرة العقلية كذلك يختلفون فى حكمهم وفى تعليلهم . فالشخص يمكنه أن يوازن بين الأشياء ويفحص عنها جزءا جزءا ثم يحكم ، ولكنه قد يختلف عن غيره فى حكمه ، وبخاصة القضايا المختلف فيها ؛ فما يعده هذا عدلا قد يعده ذاك ظلما ، « ولكل وجهة هو موليها » . وقد اعترف الشاعر الإنجليزى (بوب[1]) بهذه الحقيقة فى شعره حيث يقول : « إن أحكامنا كساعاتنا ، ليس فيها واحدة تسير كالأخرى ، ومع هذا فكل واحد يعتقد صحة ساعته . »

وكما أن الناس يختلفون فى الحكم كذلك يختلفون فى المقدرة على تعليل الأشياء ؛ فمثلا قد تعرض على شخصين مسألة من المسائل لحلها ، فتجد أحدهما يحلها فى الحال مستعينا بقانون عام أو قاعدة عامة لها علاقة بها ، فى حين أن الآخر لا يمكنه حلها . وقد يسألان عن الحكمة فى كذا أو البرهان على كذا ، فيجيب أحدهما ، ويعجز الآخر ؛ إما لأن الأول أقدر على التعليل من

---

(١) Pope

الثانى ، وإما لأنه أكثر استعدادا لاستخدام معلوماته القديمة فى الوصول إلى معلومات وحقائق جديدة .

وهذا الاختلاف قد يكون عاما وقد يكون خاصا ؛ فمحمد قد يجيد الحكم على أشياء لا يجيد علِىٌّ الحكم عليها ، وقد يظهر تقدما محسا فى أمور فنية تحتاج إلى خبرة وذوق . وبالمثل قد يكون محمد أحسن من علىٍّ فى التعليل دائما ، وقد يظهر فوقه فى نوع خاص من أنواع التعليل . فهناك « عقل استقرائى (١) » يميل إلى الاستقراء والبحث العقلى ، ويجد لذة فى تتبع المظاهر والقوانين ، وملاحظة الحقائق وتحليلها ؛ وذلك كالعالم الطبيعى الذى يبحث فى الطبيعة وخواصها ومظاهرها .

وهناك أيضا « العقل القياسى » الذى يميل إلى الحقائق المعنوية العامة أكثر من ميله إلى الحقائق المحسة ، ويظهر مهارة فى التوحيد بين هذه الحقائق وفهمها وتطبيقها على الأمثلة الخاصة ؛ كالعالم الرياضى الذى يعرف القاعدة أولاً ، ثم يطبقها ويستعملها فى كثير من التمرينات ؛ ليرى صحتها من خطئها ، ويتثبت منها .

وليس الاختلاف فى المقدرة على التعليل مقصورا على ما ذكر ؛ فهذا قد يحسن التعليل فى الجغرافية والتاريخ ، وذاك قد يجيد التعليل فى علم الطبيعة ، وذلك قد يجيده فى النظريات الفلسفية وشرحها . وهذه الفروق التى بين الأفراد فى المقدرة على الحكم والتعليل قد تكون ناشئة عن الاختلاف فى الميول الطبيعية أو الاختلاف فى التربية والبيئة والظروف .

وتستدعى المقدرة على الحكم مقدرة فطرية على تشريح المادة وتجزئتها

---

(١) Inductive mind

وتحليلها ، ومقابلتها بغيرها، وتمييز كل نوع منها من غيره . وللتجارب والتربية والتعليم أثر كبير فى الحكم على الأشياء؛ فدقة الحكم تتوقف على هذه المؤثرات؛ فالحكم على الأشياء الفنية يقتضى رجالا فنيين للحكم عليها بما لهم من الخبرة والتجربة فيها. ومثل ذلك يقال فى المقدرة على البرهنة والتعليل ؛ فالأشخاص يختلفون فى قدرتهم على تعليل الحوادث وشرحها ، واستنباط القواعد من الأمثلة ، وانتزاع الحقائق المطلوبة ، ومعرفة أوجه التشابه أو التضاد . ولتنمية المقدرة على التعليل فى ناحية مايحتاج الإنسان إلى التدرب عليه فى تلك الناحية. فالتلميذ الذى يميل إلى (الميكانيكا) إذا أعطى الفرصة للتدرب على الأعمال (الميكانيكية) ، وملاحظة آثار قوى الطبيعة ونتائجها يصير قادرا على تعليل الأمور المتعلقة بهذا العلم .

تربية قوة التعليل

Training of the Reasoning Power

إن تربية قوة التعليل لدى الأطفال تسير يدا بيد وجنبا لجنب مع تربية قوة الحكم . وفى المرحلة الأولى من الطفولة تطالب الأم بإرضاء غريزة حب الاطلاع التى تبدو فى كثرة الأسئلة التى يسألها ابنها رغبة فى الاطلاع والمعرفة، معرفة كل شىء يحيط به من الأشياء الغريبة أو الجديدة . وكثيرا مايظن الآباء أن هذه الأسئلة نصف آلية، ولا غرض للأطفال منها إلا إتعاب آبائهم. والحق أن الأطفال لايقصدون إتعاب الآباء بكثرة الأسئلة، وأنهم حقيقة يسألون رغبة

فى المعرفة والفهـم ، وإن كانت أسئلتهم تدل على تقلب الخواطر لديهم ؛ فبينما يستفهمون عن شىء فى المنزل إذ ينتقلون فجأة إلى السؤال عن شىء رأوه فى الحديقـة ، وهكذا . ولـكن ذلك يوجب كثرة العناية بتعويدهم حسن السؤال وترتيب الأسئلة، كما يوجب إقناع هذه الغريزة بأن تشرح للأطفال ما خفى عليهم وتجيب عمـا سألوا عنـه كلما سنحت الفرصة بطريقة سهلة يفهمونها . ولله در الفيلسوف والمربى الإنجليزى (جون لوك) (١) حيث يقول : « شجعوا ميـل الطفل إلى كثرة الأسئلة بقدر ما تستطيعون، وأقنعوا رغباته ما دمتم قادرين على ذلك » ، وما دام قادرا على فهم ما تقولون .

وإننا إذا نصحنا للآباء والمعلمين بتشجيع الأطفال على أسئلتهم والإجابة عنها فإننا ننصح لهم بالعناية بأن تـكون أجوبتهم بطريقة تشجعهم على البحث بأنفسهم عن أسباب الأشياء، وذلك بأن يفتحوا لهم الباب، ويتركوا لهم القيام بالبقية. وإن كلمة أو كلمات تستخدمها فى إرشاد الأطفال إلى طريق الحل والجواب ستثمر ثمرة حسنة فى وقت ما إذا عودتهم التفكير بأنفسهم والثقة بها فى كل عمل يعملونه. حتى لا يعتادوا الـكسل العقلى ، والاعتماد التام على غيرهم .

وقد تـكون أسئلة الطفل فى بعض الأحوال محرجة، وقد يكون من الصعب الإجابة عنها ؛ فقد يسأل: لماذا السماء زرقاء ؟ ولماذا نرى ماء البحر أزرق ؟ ولم تجرى الأشجار والقطار سائر ؟ وكيف يحـدث النور حينما تضغط على الزر الـكهربى ؟ ولم أرى القمر يبـدو أحيانا صـغيرا وأحيانا كبيرا ؟ وكيف يولد

---

(١) راجع :

Some Thoughts concerning Education, by john Locke

الإنسان؟.. وما إلى ذلك من الأسئلة التى تحتاج فى الإجابة عنها إلى علم وحكمة فى معاملة الأطفال ومخاطبتهم . وقد حدث أن طفلة عمرها أربع سنين ونصف السنة قد ساقت أمها بأسئلتها إلى أصعب المسائل الفلسفية ؛ فقد رأت هذه الطفلة نحلة على زجاج النافذة ، فأرادت أن تمسكها بيدها ، فقالت لها أمها : يجب ألا تمسكيها أو تمسيها لئلا تلسعك . فأجابت الطفلة : ولم لا تلسع الزجاج يا أمى ؟ فقالت الأم : لأنه ليس له أعصاب . فسألت الطفلة : وما معنى الأعصاب؟ ولماذا تحس الأعصاب ؟... فصغار الأطفال يجب أن يعرفوا أن هناك أشياء كثيرة لا يمكنهم الآن أن يفهموها، وأن يعودوا أخذ بعض الحقائق أحيانا من غير سؤال أو إلحاح فى معرفة السبب . تقول (جورج إيليت(١)) الكاتبة الإنجليزية : « إذا ذكرت لطفلك البرهان على كل شىء جعلته وحشا غريب الخلقة » ، وهى بذلك تقصد أن هناك نقطا دقيقة قد يسأل عنها الطفل، ويحسن استعمال الحكمة معه فى الإجابة عنها بلغة تناسبه ، مع مراعاة الأدب واللياقة .

ولكن تربية قوة التعليل تحتاج إلى أكثر من الإجابة عن الأسئلة التلقائية التى يسألها الأطفال؛ تحتاج إلى أن يسألهم الآباء والمعلمون عن براهين الأشياء، وعن أسباب الحوادث التى تحدث منهم؛ فسؤال الأطفال يدعوهم إلى التفكير فى الجواب ، ويستنهض هممهم للبحث عن الأسباب. وإن الاستفهام من الطفل عن الباعث الذى دعاه إلى كذا ، وعن السبب فى كذا يساعده فى معرفة أن لكل شىء سببا خاصا ، وغرضا معينا . وينبغى تعويد الطفل الاستفهام عما

---

(١) George Eliot

يجهله ، وتوجيه انتباهه إلى الحوادث التى تحدث ، وتشجيعه على البحث لمعرف طريقة حدوثها. وتجب العناية التامة باختيار المسائل التى تناسبه وتمكنه معلومات السابقة من حلها ومعرفة أسبابها .

ويجدر بالمربين تحذير التلاميذ التسرع فى التعليل ، والتمسك بالأسباب العرضية، وترك الأسباب الجوهرية؛ تجنبا للخطأ فى طرق الاستقراء والقياس وينبغى تفهيمهم طرق استنباط القواعد العامة من الأمثلة، وتطبيقها على الأمثلة ومساعدتهم فى معرفة الأشياء التى تدخل تحت القاعدة والتى تخرج منها وتعويدهم الدقة فى استعمال اللغة ، خوفا من الإبهام والالتباس .

المواد التى يمكن استخدامها فى تدريب قوة التعليل:

إن تربية قوة التعليل ينبغى أن تبتدئ فى المنزل بوساطة الآباء والأمهات ثم فى المدرسة بوساطة المعلمين والمعلمات ، للحصول على المعلومات العادية فى الحياة اليومية عن الأشياء . وإذا ابتدأت التربية العقلية فى المنزل فمن السهل تكملتها فى المرحلة التالية بالدراسة المنظمة فى المدرسة . وجميع المواد الدراسية تساعد على التربية العقلية التعليلية إذا وضعت فى يد مدرس ماهر ؛ فدراسة الجغرافية الطبيعية يمكن أن تكون وسيلة لدراسة الظواهر الطبيعية أو معرفة أسبابها . والتاريخ إذا أحسن تعليمه يمكن الانتفاع به فى معرفة الأسباب والنتائج للأفعال الإنسانية . ودراسة العلوم قد تستخدم فى تعويد الطفل الدقة التامة فى التفكير، وفى التعبير ، وفى ترتيب المعلومات ترتيبا منطقيا، وفى استنباط القواعد العامة بطريقة الاستقراء ، وتثبيتها بالتطبيق عليها بطريقة القياس .

المراجع بالإنجليزية : ـ

(1) The Teacher's Handbok of Psychology, by Sully, chaps. XIV & XV.
(2) Introducton to Psychology, by Loveday and Gree chap. XV. pp. 210 - 230.
(3) Psychology of Reasoning, by Binet.
(4) How we think, by Dewey.
(5) Structure and Growth of the Mind, by Mitchell. pp. 338 - 75.
(6) Principles of Psychology, by James, vol II, ch. XXII.
(7) Logical Bases of Education, by Welton. chs. V, VI, and IX.
(8) Thinking and Learning to Think, by Schaeffer. ch. XVI.
(9) The Psychological Principles of Education, by Horne, ch. XIV.
(10) Psychology, by Woodworth, ch. XVIII.

الفَصلُ الخَامِسُ

التفكير الراقى

أهميته :

لسنا فى حاجة إلى المبالغة فى أهمية التفكير والقول بأن تربيته تعد من أهم الأغراض التى يجب أن تعمل التربية والتعليم لتحقيقها والوصول إليها ، بل هى الغرض الأول من الثقافة والتهذيب . وإن تعريف الإنسان بأنه «حيوان ناطق» أى مفكر ولو بالقوة يدل على الفرق الجوهرى بين الإنسان والحيوان؛ فالحيوان تحركه الغرائز والميول الفطرية ، فتصدر منه حركاته وأفعاله غير مصحوبة بفكر أو تفكير . أما الإنسان فيمكنه أن يعمل — والغرائز والميول تدفعه ، والوجدان يؤثر فيه ، والتفكير يقوده ، والتربية ترشده ، والتجارب تساعده — لتحسين المستقبل والوصول إلى الكمال أو ما يقرب منه ، مستعينا بالماضى والحاضر . ومن الممكن تلخيص فوائد التفكير فيما قاله (جون ستوارت مل (١)) من أن استنباط النتائج هو وظيفة العقل ، وهو الغرض الكبير من الحياة ،

---

(١) راجع John Stuart Mill, System of Logic, Introduction.

وأن الإنسان يحتاج فى كل يوم وساعة ولحظة لزيادة معلوماته ، وملاحظة كل حقيقة جديدة لها علاقة بعمله ، حتى تتسع تجاربه ، وتكمل آراؤه . ووظيفة القاضى مثلا ، أو القائد ، أو الطبيب ، أو المزارع المعرفة والتثبت من الدليل ثم التنفيذ ؛ أى تنفيذ القانون أو الخطة أو التجربة وفق ما وصل إليه كل منهم من النتائج . ويتوقف الحكم عليهم أو لهم على الطريقة التى بها أدوا أعمالهم، وقاموا بواجباتهم . فالعقل هبة إلهية ثمينة يجب الانتفاع بها فيما خلقت له وهو التفكير .

الداعى إليه

إننا نفكر حينما نشعر بالحاجة إلى التفكير ؛ كأن يكون الأمر خفيا أو مشكوكا فيه ، فيستدعى ذلك إعمال الفكر ، والروية ، والموازنة بين بعض الحقائق وبعض . وإن الطبيعة الإنسانية تقضى على الإنسان بأن يفكر حينما يعرف أنه لا يصل إلى ما يرغب فيه إلا بالتفكير . ومعظم الناس فى الحياة يستسهلون قبول آراء غيرهم ومعتقداتهم اقتصادا فى الوقت والعمل ، ولكن ذلك لا يمنع الإنسان أن يفكر فيما يسمع وما يقرأ ، فلا يقبل إلا ما يتفق والعقل، وتؤيده التجربة. وقد يفكر الشخص كثيرا ثم يخطئ فى النتيجة ، وقد يفكر ولا يستطيع الوصول إلى حل مطلقا ؛ فقد يقضى العالم عدة سنوات فى بحث مسألة واحدة كالوسائل التى بها تمكن الوقاية من الغازات السامة ، وقد يصل إلى غايته وربما لا يصل ، وقد يجد النتيجة التى ينشدها وربما لا يجدها . وقد يضل الطريق لسبب تافه ، وقد يحصل عرضا على نتائج صحيحة

— حتى فى صعاب المسائل — من غير تفكير . فالتفكير هو تنظيم الحالات العقلية وحصرها فى طريق خاص للوصول إلى نتيجة معينة تطمئن لها النفس. والغرض منه معرفة العلاقة التى تربط الأشياء بعضها ببعض ، والوصول إلى الحقائق والقواعد العامة .

الأمور الجوهرية فى التفكير أربعة وهى :

(١) الشك والتردد أو الشعور بالحاجة إلى التفكير ، لحل مشكلة تواجه الإنسان ، وهذا هو الداعى أو الباعث والمنبه .

(٢) تنظيم الحالات العقلية وترتيبها ، وحصرها فى طريق خاص .

(٣) فحص مايتسنى من الآراء ، وتحليلها ، والموازنة بين بعضها وبعض .

(٤) اختيار أحسنها للوصول إلى الغاية المنشودة .

فالشخص إذا وجد نفسه فى مشكلة ، وكانت معلوماته أو تجاربه ناقصة ، شعر بالصعوبة ، وأخذ يفكر فى طريقة بها يتخلص من هذه المشكلة ، فيضعها أمام عينيه ، ويفكر فى حلها حلا تستريح له النفس ، مسترشدا بما عرفه من قبل ، ويفحص عن كل حل يبدو له ، بعين النقد البرىء ، ويستمر فى بحثه ونقده حتى يصل إلى الرأى الأخير أو النتيجة . ويقتضى هذا تحليل كل رأى ووزنه بالعقل والمنطق ، وتقليب الشىء فى أوضاعه ووجوهه المختلفة ، والموازنة بينه وبين غيره إن أمكن ، حتى نصل إلى العنصر الصحيح فنأخذه ، ونرفض غيره ، ونحتفظ بالأمور الجوهرية ، ونترك الأشياء العرضية .

ويستلزم التفكير انتباها مستمرا نحو غاية معينة ، سواء أكانت معروفة أم مبهمة . أما الفكر المشتت فلا يؤدى إلى نتيجة ؛ كما إذا لعب بالشخص الخيال المطلق وهو يفكر فى الطريقة التى بها يستطيع أن يكون غنيا مثلا ، فتنتقل أفكاره من الشرق إلى الغرب بسرعة كبيرة ، ويتخيل صورا مختلفة للحصول على غرضه ، فيتصور نفسه وقد ذهب إلى رحلة مع جماعة من الأصدقاء ، فى سفينة أبحرت بهم ، حتى وصلوا إلى جزيرة من الجزائر ، فنزلوا على شاطئ مجهول ، نظيف الرمال ، وهناك انتقلوا إلى غابة من الغابات ، أو مغارة من المغارات ، وأخذوا يحفرون فى الأرض بفؤوسهم ، فعثروا على صندوق مدفون تحت الأرض ، غطاؤه جميل ، فكسروه ، فوجدوه يتلألأ ذهبا وفضة ، فهللوا وكبروا ، وفرحوا واستبشروا ، ثم تركوا هذا الصندوق ، والتفتوا إلى يمينهم ، ثم إلى شمالهم فوجدوا كنوزا لا تعد ، هنا وهناك . كل هذه الصور قد يتخيلها الشخص وهو مضطجع على فراشه بين النوم واليقظة . فإذا مارجع إلى عالم الحقيقة وجد أن هذه الصناديق (كسراب بقيعة يحسبه الظمآن ماء حتى إذا جاءه لم يجده شيئا .)

وأما التفكير الذى يرمى إلى غاية معينة فكأن يضرب عمال السكة الحديدية ، وتتعطل القطر عن السير ، وأنت فى بلدك فى أثناء العطلة تقضى الصيف فى الريف مع أسرتك ، ثم أردت العودة إلى القاهرة ، فتفكر فى الحل ، والمسافة بين البلد والقاهرة تستغرق ست ساعات بالقطار السريع . أتذهب سيرا على الأقدام ؟ هذا فوق المقدرة . أتسافر فى عجلة ؟ إن ذلك يستغرق أياما . أتسافر فى طيارة ؟ إن هذا يستدعى أجرا فوق ما تستطيع . أتأخذ سيارة ؟

نعم . ولكن هب أن (البترول) قد نفد فما ذا تفعل ؟ يمكنك شراء البترول من أى مدينة تمر بها ، ولكن للاحتياط يجب أخذ كمية كافية من البترول . وأخيرا تعزم على السفر بالسيارة ، وتكتفى بهذا الحل . وبينما يفكر الإنسان فى الحل قد يتخيل أمورا حقيقية ، وقد يتخيل أشياء لن تحدث . ويختلف الناس فى مقدرتهم على التغلب على الصعوبات التى تعترضهم ؛ فمنهم من يوفق إلى الحل بغير مجهود كبير ، ومنهم من يحار فى أسهل الأمور (ويغرق فى شبر من الماء) كما يقول المثل العامى ، ومنهم من يظهر مقدرة كبيرة فى الأمور العملية ، ومنهم من يفوق فى إبداء النظريات التى لا يمكن تنفيذها ، ومنهم من يكون ماهرا فى أمر خاص .

الفرق بين تفكير الطفل وتفكير الرجل

ليس التفكير مقصورا على الكبار من بنى الإنسان ؛ فهو هبة فطرية وهبها الله للنوع الإنسانى . وكما أن الرجل يفكر ، كذلك الطفل يفكر . والفرق بين تفكير هذا وذاك إنما هو فرق فى الدرجة والطريقة والترتيب ؛ فتفكير الرجل المتعلم ينتظر أن يكون مرتبا منطقيا . أما تفكير الطفل فسطحى غير مرتب ، ولكنه قد يكون منطقيا . وتبدو عليه علامات التفكير قبل أن يبلغ من العمر ثلاث سنوات ؛ فإذا فقد لعبته بحث عنها ، وإذا غاب رفيقه فى اللعب أخذ فى السؤال عنه ، وإذا كسر فنجانه ، أو سمع الرعد ، أو رأى الطائرة ابتدأ يفكر ويسأل أسئلة مختلفة ناشئة عن حبه للاطلاع ، ولكنها تدل على التفكير . وقد يصيب الطفل فى تفكيره ، وقد يخطئ . وكثيرا ما يكون

السبب فى خطئه عدم الترتيب وسوء النظام . وقد يجد لذة فى التفكير فى تمرين من التمرينات ، أو قطعة من القطع . والمهم وجود الباعث على التفكير .

ويظهر تفكير الطفل وذكاؤه من أقواله ، وتشبيهاته ، وتعليلاته للأشياء وأفعاله ، وحله للمشكلات ، وتخلصه من المصاعب . وإذا أصغيت إلى أحاديث الأطفال التقطت من كلامهم كثيرا من الجواهر ؛ كأن يقول الطفل : لماذا سمى الحمام حماما ؟ ألأن الماء فيه حام ؟ لماذا سميت مصفاة ؟ ألأنها تصفى أوراق الشاى ؟ وقد ذكر الدكتور (كمنز(١)) بإفريقية الجنوبية الإنجليزية أن طفلا عمره سنتان وثلاثة وعشرون يوما جلس بجانب أمه فى حجرة الأكل وهى تستعمل آلة الخياطة ، وأخذ يعوقها ويشغلها عن إدارتها المرة بعد الأخرى . فلما حضر أبوه أخذه على ركبته وأسكته ، فسئم الطفل هذا التدخل ، ثم طلب من أبيه أن يذهب معه إلى حجرة الجلوس حيث يوضع الحاكى . فوافقه أبوه ، ورافقه لاستماع الموسيقا . وما كاد يفتح أبوه الباب ، ويدخل الحجرة حتى جرى الطفل قائلا : « اجلس وحدك يا أبى » ، ثم رجع وأقفل الباب عليه وعلى أمه . وبهذه الوسيلة تخلص من أبيه . ومما يحكى أن طفلا إنجليزيا عمره خمس سنوات ترك من غير غطاء الفتحة التى يعملونها بجانب باب البيت ليرمى منها الفحم إلى المخزن الأرضى ، فقال له أبوه : لا تفعل ذلك مرة أخرى ؛ فقد يأتى الخباز أو ساعى البريد فيقع فيها ، فتكسر رجله ، فيذهب إلى القاضى ويقول : إن رجله كسرت فى منزلى ، وأصبح عاجزا عن الكسب . ويطلب من القاضى الحكم على بدفع أجرة الطبيب ، وتعويض له كل أسبوع . فأجابه الطفل : لكن

---

(١) Kimmins

كيف يمكنه أن يذهب إلى القاضى لو كانت رجله مكسورة ؟ فالطفل يمكنه الجدل والنقاش ، ولكنه قد يختلف عن الرجل فيهما . وإذا كانت سنه سبع سنين مثلا ، وكان ترتيبه التاسع والعشرين ، وقلت له أرجو أن يكون ترتيبك الأول فى الشهر الثانى ، فقد يجيبك : لا ! إن من الصعب أن أكون الأول مرة واحدة ، ولكن من السهل أن أكون العشرين ثم العاشر ثم الخامس وهكذا بالتدريج. فهذا الطفل لا نقول إنه مفكر فحسب، ولكننا نقول إنه يفكر تفكيرا منطقيا . ولا نقصد بذلك أن الطفل مصيب دائما ، فقد يخطئ فى تفكيره كما يخطئ الرجل ، ولكن أفكار الرجل تكون أقرب إلى الصواب لخبرته واطلاعه وتجاربه فى الحياة .

تفكير الطفل فى نفسه ونمو أفكاره الخلقية

يبتدئ تفكير الطفل فى نفسه حينما يعرف جسمه وأعضاءه . وهذه المعرفة لا تكتسب إلا ببطء ؛ ففى السنة الأولى من حياته لا يعرف جسمه وأعضاءه ، وقد يعض يده أو ذراعه كأن هذه اليد أو هذه الذراع عضو أجنبى منفصل عنه. ولغيره من المتصلين به تأثير كبير فى تزويده بالأفكار عن نفسه ، وفى تأديبه وتفهيمه الأفكار الخلقية ، كالأدب فى المعاملة والمحادثة حينما يكون قادرا على الفهم . وفى السنة الثالثة من العمر يشعر بالوجدانات الداخلية من المسرات والآلام ، والمخاوف والآمال ، وتتكون لديه فكرة عن نفسه ككائن يحس ويدرك ، ويفرح ويتألم ، وله رغبات كثيرة يريد تنفيذها . وبعبارة أخرى يتدرج ويترقى فى إدراكه ووجدانه ونزوعه .

وبنمو قوة التفكير لدى الطفل تنمو أفكاره عن نفسه ، ويستطيع أن يعبر عن حالاته النفسية الداخلية . والطفل فى المرحلة الأولى من الحياة ينتبه عادة إلى الأشياء التى تحيط به ، وكثيرا ما يتحول انتباهه من شىء إلى آخر؛ لأنه لا يمكنه أن يحصر انتباهه فى الشىء مدة طويلة . ويشعر بالسرور إذا كان هناك ما يسره ، ويتبدل سروره ألماً إذا وجد ما يؤلمه ، ولكن بمجرد انتهاء الحالة الوجدانية الوقتية من سرور أو ألم ينسى هذه الحالة وما يتعلق بها . وفى الابتداء يتوجه انتباه الطفل إلى الأمور المحسة التى يحس بها . أما الحياة العقلية والانتباه إليها والتفكير فى حقائقها ففوق مستواه ؛ لأنها تستلزم مجهودا عقليا فوق مقدرته ، والانتقال به من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات فى الوقت الذى لا يستطيع فيه أن يدرك ذلك العالم الثانى .

ومن العوامل الهامة فى التأثير فى الطفل وتربيته عقليا وأدبيا نفوذ المربين الذين يقومون بتربيته ، وتجاربه الخاصة فى الأمور العقلية والأدبية ؛ فيسر إذا وصل إلى حل المسألة بنفسه كما يسر إذا مدحته ، ويتقبل اللوم والإصلاح إذا أخطأ ، ويبدى علامات الرضا والاستحسان والفخر إذا كان هناك ما يرضيه أو ما يستحسنه أو ما يفخر به .

تفكير الطفل وآراؤه عن غيره

حينما يكبر الطفل ويستطيع أن يعرف نفسه تمكنه معرفة الكائنات الحية وغيرها ، والتميز بين هذه وتلك ، ويكون لنفسه أحكاما وآراء دقيقة عن غيره من الأشخاص المتصلين به .

وإن العلم بالنفس وبالغير يؤثر كل منهما فى الآخر ؛ فالطفل بالتعلم يعرف أن أمه وإخوته من الكائنات الحية يشعرون كما يشعر ، ويأكلون كما يأكل ، ويتكلمون كما يتكلم . وإن ملاحظاته لغيره تساعده فى زيادة معلوماته عن نفسه وتوضيح هذه المعلومات . وإذا شاهد أنواعا جديدة من التعذيب والإيلام أمكنه أن يتخيل مقدار ما يستطيع أن يتحمله من العذاب والألم . وإذا رأى ما يستطيع أن يقوم به طفل آخر من العمل أمكنه أن يعرف نفسه وقدرته من جهة هذا العمل . وبالموازنة بين الأعمال المختلفة للشخص الواحد وأعمال غيره من الناس يتعلم الطفل الحكم على الناس وأعمالهم ، فيحكم على هذا بالشفقة ، وعلى ذلك بالقسوة ، وعلى زيد بالعقل ، وعمرو بالحمق ، وعلى هذا بالطيبة ، وذاك بالخبث ، فيقول هذا شفيق ، وذلك قاس ، وزيد عاقل ، وعمرو أحمق ، وهذا طيب ، وذاك خبيث . وبهذه الوسيلة تتضح آراء الطفل وأفكاره عن غيره من الناس . وبتمرين قوة التفكير لديه يستطيع أن يضع كل شخص يعرفه فى المكان المناسب له ، وفى الطبقة التى تناسبه ، وفى القسم الذى يصلح له بحسب الصفات الخاصة التى يظهرها ويتصف بها ، سواء أكانت هذه الصفات عقلية أم خلقية أم جسمية .

التفكير الإنسانى والسلوك الحيوانى

يقولون : الإنسان حيوان مفكر ولو بالقوة . ولكن هل الإنسان وحده هو الحيوان المفكر ؟ وإجابة عن هذا ينبغى أن نذكر بعض التجارب التى جربت على الحيوانات حتى يتبين لنا إن كانت تفكر أو لا تفكر . يرى البعض

أن الحيوانات العليا تفكر ، مستندين إلى ما يشاهدونه من أفعالها ؛ فالكلب مثلا قد رئى يفتح الباب برفع المزلاج بأنفه ، ولكن قيام الكلاب والقطط والقردة ببعض الأعمال التى يقوم بها الإنسان كفتح الباب لا يدل على أنها تفكر تفكير الإنسان ، وليس معنى ذلك أننا ننكر قبولها للتعلم ؛ فهى تستطيع أن تتعلم إذا وجد دافع قوى أو حاجة شديدة تدعوها إلى القيام بعمل ما . فإذا أخذت كلبا أو قردا لا يعرف كيف يفتح الباب ثم فتحت الباب أمامه برفع المزلاج ، فإنه لا يمكنه أن يتعلم الفتح بمجرد مشاهدته إياك وأنت تفتح الباب ، ولكن إذا وضعته فى قفص وهو جائع ، وأغلقت عليه الباب بالمزلاج ، ثم وضعت له طعاما خارج القفص ، فإن ذلك باعث قوى يدعوه إلى محاولة فتح الباب ، ورفع المزلاج مرارا حتى ينجح فى فتحه بعد الإخفاق عدة مرات . وإذا أعيد إلى القفص مرة بعد أخرى وهو فى هذه الحال ، وكررت العملية نفسها فإن خطأه يقل بالتدريج حتى يستطيع فى النهاية أن يرفع المزلاج من غير تردد ، ويفتح الباب فى الحال إذا حبسته فى قفصه . وهنا يمكننا أن نحكم بأن هذا سلوك حيوانى لا يرى فيه شىء من التفكير الراقى ، وهو سلوك ناشئ عن قوة دافعة غرزية تظهر آثارها فى القيام بحركات خاصة . وإن أحوال التفكير التى تظهر على الإنسان لا تظهر فى الكلب أو القرد مثلا ، وقد يرى أثر من آثار التفكير فى (الشمبانزى) والقردة الشبيهة بالإنسان . ومجمل القول أنه ليس هناك ما يدل على أن الحيوان يبلغ أقل منزلة يبلغها الإنسان فى تذكر الأشياء التى لاحظها من قبل . أما الإنسان فإنه يتذكر هذه الأشياء إلى درجة ما ، وتترك أثرا فى نفسه . وسلوكه يختلف عن سلوك الحيوان ، فمثلا لو فرضنا

ووضعناه فى قفص نجد أنه يقوم بأشياء لا يقوم بها الحيوان مثل :

١ — الانتباه إلى الشىء وبحثه وفحصه من كل الوجوه للوصول إلى طريقة بها يتغلب على المشكلة التى وقع فيها .

٢ — التفكير وهو مقفل عينيه أو محملق بهما ، باذلا جهده فى تذكر أى شىء يساعده على كشف الحقيقة ومعرفتها .

٣ — الاستعانة بالتجارب السابقة التى قد تساعد على معرفة الحل .

وإن التفكير الإنسانى — ولو أنه لا يخرج عن طريقة التجربة والمحاولة المرة بعد الأخرى للوقوف على النتيجة — يختلف عن السلوك الحيوانى فى التجربة ثم الخطأ للوصول إلى الحل . وليس من الضرورى فى التفكير أن يصيب الإنسان ، ويعرف النقطة الصحيحة لأول وهلة ، فقد يخطئ ، وقد يتذكر شيئا يوحى إليه بآخر ، وهذا يوحى إليه بثالث وهكذا حتى يصل فى النهاية إلى النقطة المناسبة التى يريدها ويبحث عنها . وإن بحث الإنسان عن الشىء المناسب كبحث الرجل الضال فى طريقه عن السبيل الموصل ، ولو أنه فى الأول يستعين بتذكر التجارب ، وفى الثانى يستعين بالسؤال أو بالسير من طريق إلى آخر ، حتى يصل إلى المكان الذى يريده . ولنا أن نجعل التفكير بطريقة المحاولة والخطأ فى دائرة العمليات العقلية .

وإن من له دراية بالهندسة ـ وهى علم يتطلب التفكير ـ يمكنه أن يدرك أن البراهين الهندسية وإن كانت فى الحقيقة موضوعة بطريقة منظمة فى الكتب بحيث تنتقل من الفرض والدعوى إلى البرهنة والوصول إلى النتيجة الأخيرة ، إلا أن هذه البرهنة جافة لا تمثل مطلقا الطريقة العقلية الحية فى التفكير

المقصود . ولحل تمرين من التمرينات ينبغى أن تبتدئ بمعرفة الفرض أولاً فى القضية أو التمرين ، وتعرف ما يطلب منك البرهنة عليه ، ثم تنظر فى القضية وتفكر فيها ، فتجد فكرة جديدة قد توصلك إلى بعض الشىء ، وهذه قد تذكرك بأخرى ، وهكذا تستمر فى محاولتك بالتجربة والخطأ أحيانا ، مستعينا بمعلوماتك السالفة حتى تصل إلى المطلوب .

اختلاف الناس فى التفكير

لقد ذكر (جون لوك (١)) الفيلسوف الإنجليزى أن الناس يختلفون فى التفكير ؛ فمنهم :

١ — من يعتمد على غيره فى تفكيره ، وقلما يفكر بنفسه ، ولكنه يفكر كما يفكر غيره من آبائه وأجداده وأساتذته ، ويوافقهم فيما يبدونه من الآراء ، ولا يكلف نفسه بحثا أو تفكيرا ، بل يقلد غيره فى أفكاره تقليدا غير مصحوب بفحص أو نقد أو تمحيص .

٢ — ومنهم من تتغلب عليه العاطفة فى أفعاله ومناقشاته ، فينقاد لها أكثر من انقياده إلى التفكير ، فيصغى إلى وجدانه أكثر من إصغائه إلى عقله ، ولا يعمل بآراء غيره إلا إذا وافقت طباعه ورغباته وميوله .

٣ — ومنهم من يفكر فيما يقول وما يفعل ، محكما العقل والمنطق والتجربة ، معتمدا على نفسه فى بحثه وتفكيره ، حتى يصل إلى الحقيقة المنشودة ، ولا يعارض فى الاستعانة بتجارب غيره إن وجدت ، ويجمع الحقائق والملاحظات

---

(١) John Locke

التى يمكنه استخدامها فى تفكيره للوصول إلى غرضه . وهذا ما يدعى بالتفكير المنطقى (١) وهو أرقى أنواع التفكير .

٤ — ومنهم من يضيق عقله فيفكر بنفسه ، ولكنه لا يتقبل آراء غيره مطلقا .

وينشأ الاختلاف فى التفكير عن اختلاف الناس فى مقدرتهم العقلية ، ومعلوماتهم وظروفهم التى تحيط بهم ؛ فمنهم العبقرى والذكى والغبى والمتوسط . ومنهم من لا يثبت على حال فيتخبط فى تفكيره تخبط العشواء . ومنهم من يفكر بهدوء فيما يعرض له من الأمور الغريبة أو الغامضة حتى يصل إلى فهمها وتفسيرها . ومنهم ذو القريحة الوقادة والبديهة الحاضرة . وما أقل هذا النوع! ومنهم البطىء فى تفكيره الذى يضطرب عقله لأقل مشكلة من المشاكل .

والإنسان معرض للخطأ فى التفكير . ولا فائدة فى الوصول إلى أمر لا يسلم به العقل أو لا يمكن تنفيذه والبرهنة عليه عقليا وعمليا . وينبغى تعويد التلاميذ البحث والتفكير والاستدلال على ما يقولون بما يعرفونه من الحقائق والتجارب السابقة ، وبما توحى به عقولهم ، حتى يتجنبوا الخطأ فى الفكر أو اللغة ، أو الاستنباط .

طريقة التفكير

من الأغراض الهامة التى يجب أن تعمل التربية الحديثة للوصول إليها جعل الأفراد قادرين على أن يفكروا مستقلين غير معتمدين على غيرهم فى

---

(١) Logical Thinking

كيرهم . وإننا إذا نظرنا نظرة عامة إلى الطرق المستعملة فى التعليم بالمدارس كمنا لأول وهلة بأن هذه الطرق قد أهملت التفكير الإهمال كله ، وصيرت طفال آلات فى أيدى المدرسين ، آلات تنقل ماتملأ به السبورة نقلا خاليا التفكير . فالكراسات نظيفة ومملوءة ، أما التلاميذ فلا يفهمون شيئا ا ينقلون ، اللهم إلا بعض أفراد من الأذكياء ، وقليل ماهم . فعلى المربى يفكر أولاً فى تربية حواس الطفل ، ثم يقوده بعد ذلك إلى تربية الفكر ناية بالتربية العقلية ، تلك التربية الاستقلالية .

بين (هربارت وديوى) فى طريقة التفكير :

ولنوازن الآن بين مايراه (فردريك هربارت) الألمانى ومايراه (جون ديوى) يلسوف الأمريكى (١) فى طريقة التفكير فنقول : إن هربارت يرى أن رح كل تجاربنا الجديدة بمساعدة معلوماتنا القديمة ، ووصل الأولى بالثانية عقولنا . وتسمى هذه النظرية بنظرية « الترابط » . (٢) وفيها يقول هربارت: إن وظيفة المدرس أن يوقظ الأفكار المناسبة التى لها علاقة بالدرس الجديد بين الأفكار التى عرفها التلميذ من قبل، ويصلها بالأفكار الجديدة التى تعرض (٣) يه » . ولتنفيذ هذه النظرية وضع هربارت وأتباعه من بعده طريقة عملية كن أن تتبع فى دروس كسب المعرفة ، وتحتوى على خمس خطوات هى : —

---

(١) فى كتابه : “How we Think.” (٢) apperception

(٣) راجع الفصل الخاص بالترابط فى الجزء الثانى من هذا الكتاب ص ٢٢٥

(١) التمهيد أو الإعداد : Preparation

(٢) العرض : Presentation

(٣) الربط : Association

(٤) الترتيب أو الاستنباط : Systematization

(٥) التطبيق : Application

ففى الخطوة الأولى يمهد للدرس بإعداد أذهان التلاميذ بالأسئلة وغيرها من الوسائل المشوقة للمادة الجديدة . وفى الخطوة الثانية تعرض هذه المادة عليهم ، وتفهم لهم بالمناقشة والبحث والمحاورة أو الإخبار بحسب ما تقتضيه الحال . وفى الثالثة تربط المعلومات الجديدة بالقديمة ، وتربط الأفكار الجديدة فى الدرس بعضها ببعض ، ويوازن بين القديم والجديد بمعرفة أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما ؛ حتى يمكن الوصول إلى الخطوة الرابعة ، وهى مرحلة الترتيب والتنظيم أو الاستنباط . ولكن الطريقة لا تكمل إلا بالخطوة الأخيرة وهى التطبيق أو الإعادة والمراجعة للتأكد من معرفة الدرس ، وتثبيته فى أذهان التلاميذ ، والانتفاع به .

وأما طريقة التفكير فى نظر (ديوى) فهى — وإن اتفقت مع طريقة هربارت فى كثير من الوجوه — تختلف عنها فى أمور جوهرية تستلزمها ، حينما نأخذ فى تطبيقها واستعمالها فى التربية والتعليم . والمراحل التى اختارها (ديوى) لطريقته خمس أيضا وهى : —

(١) الشعور بالصعوبة أو المشكلة .

(٢) معرفة موضع الصعوبة أو المشكلة وتحديدها .

(٣) الإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن .

(٤) التفكير فى هذا الحل وفى طرقه ، والاستدلال على صحته .

(٥) الملاحظة والتجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه .

فالخطوتان الأخيرتان هنا تتفقان تماما مع الخطوتين ذاتيهما فى طريقة (هربارت) . وأما الخطوات الثلاث الأولى فتختلف عنها فى خطوات هربارت؛ فعلى نظرية هربارت يجب على المدرس أن يفكر فى درسه من قبل ، ويعمل على أن يكون فى مستوى الطفل ، ويفكر فى الطريقة التى يستعملها فى تدريسه ، وفى المقدمة والأسئلة والأجوبة ، والأمثلة ، وطريقة المناقشة فيها ، واستنباط القاعدة منها ، وربطها بغيرها . . . وعلى نظرية (ديوى) يجب أن يشعر الطفل نفسه بالصعوبة أو المشكلة والحاجة إلى التفكير فيها ، ويعرف موضعها ، ويعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه ، وإلا أوعز إليه بالحل ، ثم يترك ليفكر فيه بنفسه ، فيرسم خطة للحل يأخذ فى اختبارها مستعينا بتجاربه ومعلوماته السابقة ، ويستمر فى محاولته حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة .

وهنا يتضح الفرق بين طريقتى هربارت وديوى فى التفكير ، فالأولى تمهد للمتعلم كل السبل ، وتفتح له كل الطرق المؤدية إلى المعرفة ، ولا تترك له فرصة كبيرة للتفكير بنفسه؛ لأن معظم العبء فيها ملقى على عاتق المدرس . أما الثانية فتعود التلميذ الاعتماد على نفسه فى التفكير ، وتكلفه البحث بنفسه عن الحل ، مستعينا بتجاربه السالفة فى التغلب على الصعوبات التى تعترضه ، ولا تسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى . وهى من هذه الوجهة تعده للحياة الاستقلالية؛ فالإنسان فى هذه الحياة لا يمكنه أن يعيش معتمدا على غيره دائما ؛ فكثيرا ما يضطر إلى

مواجهة المشاكل — وما أكثرها — على غير انتظار، ولن يجد الحل المناسب لها معدا له ينتظره، ولن يرى على الدوام مدرسا يساعده فى التغلب على كل مشكلة تقف فى سبيله. لذلك ينصح (ديوى) بأنه يجب تعويد الطفل الاعتماد على نفسه فى التخلص من المصاعب والمشكلات، حتى يعد نفسه لكل حالة من الحالات التى تفاجئه فى الحياة، فيتصرف فيها بعقله تصرفا مملوءا بالحكمة وحسن التدبير. ومن السهل الاستعانة بالمعلومات السابقة والخيال والقياس فى الوصول إلى حل المشكلات الجديدة بالبحث المنظم.

ومن الاعتراضات التى يعترض بها على طريقة (ديوى) أن الطفل قد يعتاد بعض العادات السيئة التى يصعب التخلص منها فى المستقبل إذ ترك ونفسه مدة طويلة، يحاول طرقا مملوءة بالأخطاء كى يجد الحل، فى حين أنه فى طريقة (هربارت) تحدد له الإجابة، فيقبل خطؤه. ولقد أجاب (ديوى) فى كتابه: (١) «الديمقراطية والتربية» بأن الوسيلة الوحدة للتخلص من هذه الصعوبة هى أن تحدد البيئة التى فيها الطفل، وتحدد الأمور التى يمكنه القيام بها بحيث تكون فى مستواه، ثم يراقب ويرشد عند الحاجة فقط. وبهذه الطريقة يعتاد الاعتماد على نفسه فى التفكير من المرحلة الأولى فى التعليم. وبالتدريج يمكن تعويده فى النهاية التفكير بنفسه فى جميع الظروف التى تحيط به، وذلك بمنحه مقدارا أكبر من الحرية فى البيئة التى يعمل فيها. فطريقة هربارت تعد من أحسن الطرق فى التعليم إذا نظرنا إلى كسب المعرفة والمعلومات كنتيجة للتربية وغرض لها. وطريقة (ديوى) تعد خير طريقة

---

(١) راجع الفصل الثالث من كتاب ديوى. "Democracy and Education"

للتفكير المستقل والتربية العقلية ، ولكن المعلم الذى يتبعها لا يشعر تماما بأنه هو القائم حقيقة بتعليم الطفل ؛ لأنه يراقب بيئته بطريقة غير مباشرة ، ويسمح له بالحرية فى اختيار عمله الخاص فى تلك البيئة .

وإن (ديوى) لا يكتفى بقوله إنه لا يمكن أن يحدث تفكير حقيق إلا إذا كان هناك شعور بصعوبة أومشكلة يجب أن تحل ، بل يضيف إلى ذلك أن الصعوبة أو المسألة يجب أن تكون لها علاقة بالشخص نفسه بحيث يعد مسئولا عنها ، ومطالبا بها حتى يضطر إلى التفكير فى حلها . ولا فائدة فى وضع صعوبات خارجية بعيدة عن الشخص ولا صلة له بها . ومعنى هذا أنه يجب النظر فى المناهج العامة نظرة أخرى حتى تكون متصلة بالتلاميذ وميولهم وغرائزهم وبيئتهم وحياتهم كل الاتصال . وبدلا من أن نبحث نحن المعلمين عن المسائل التى يجب تكليف الطفل حلها ينبغى أن نبحث عن الصعوبات التى يشعر الطفل نفسه بصعوبتها ، وعن الوسائل التى بها نعطيه الفرصة فى حلها والتغلب عليها . ومن النتائج التى وصل إليها علماء النفس بالتجارب حديثا أن الدروس يجب أن ترتب وتوضع حول الرغبات الحيوية للأطفال ؛ فإن ذلك أكثر فائدة ، وأحسن أثرا فى تربيتهم وتعليمهم .

طريقة المشروع وأثرها فى التفكير

من الطرق الحديثة التى يمكن أن تتبع فى تربية الاستقلال فى التفكير تلك الطريقة الشائعة فى أمريكا وهى طريقة المشروع (١) . وإن القاعدة الجوهرية

---

(١) Project Method

فيها أن أعمال الأطفال تدور حول مشروع أو مشروعات تعين لهم لتنفيذها والقيام بها بعد البحث فى الطرق المؤدية إلى ذلك ، بدلا من أن تكون محصورة فى موضوع سطحى يطالبون به كحفظ قاعدة من القواعد . ومن المشروعات التى يقوم بها التلاميذ فى المدارس الأمريكية السائرة على هذه الطريقة يمكننا أن نقتبس المشروعات الآتية لنتبين ما يستطيع التلاميذ القيام به إذا أعطوا الفرصة :

تربية الدجاج ، وتنظيم المكتبات المدرسية والتعهد بما فيها من كتب ، والأعمال التكوينية ، والمطالعة الفنية ، والقيام بطبع المجلة المدرسية ، وكتابة تاريخ الثورة الفرنسية بشكل صحيفة يومية يفرض ظهورها إبان تلك الثورة ، وتأليف كتاب عن جغرافية المقاطعة أو البلدة التى ينتسب التلميذ إليها ، ووضع خطة لتمثيل رواية تمثيلية ، والقيام بكتابة المصروفات المدرسية ، وأعمال المصارف ، ومعرفة الغلات الزراعية فى كل فصل من فصول السنة ، ودراسة الأنواع المختلفة من الأراضى لمعرفة طريقة استخدامها فى الزراعة ، والنباتات التى يحسن أن تزرع فيها ، وإعداد الملعب المدرسى وتجهيزه بأنفسهم ، والقيام بأعباء الحكم الذاتى داخل المدرسة ، وما إلى ذلك من المشروعات الأخرى التى لاعدد لها والتى تعد النشء للتفكير وتكوين الأشياء وتمده للحياة التى تنتظره. وفى هذه الطريقة يضطر المدرس إلى مساعدة التلاميذ فى معرفة الأشياء الجوهرية التى يستدعيها تنفيذ المشروعات التى كلفوها تنفيذا دقيقا . وكل ما يتعلمه التلاميذ هنا تعلم ناشئ عن الرغبة والميل ، ولذا يستفيدون أكثر مما يستفيدونه بالطرق العادية فى التعليم .

وتحتاج(١) طريقة المشروع إلى مهارة كبيرة من المدرس؛ لأن عمل الأطفال هنا فردى يستدعى كثيرا من العناية حتى يربى كل طفل تربية كاملة من كل وجهة: روحية وعقلية واجتماعية وجسمية ووجدانية. ولو اتبعت هذه الطريقة، وسمح للتلاميذ ببعض الحرية فى اختيار أعمالهم ومشروعاتهم التى يرغبون فيها، ويميلون إليها، واجتهد المربى فى الانتفاع بمواهب كل طفل على حدة، وتوجيهها إلى الطريق المستقيم الذى يصلح لها وتصلح له — فإن الأطفال يجتهدون فى دروسهم ويقومون بواجباتهم خير قيام، ويتقدمون فى أعمالهم. ولن يكون واجب المدرس حينئذ مقصورا على إعداد المادة، وإلقائها على التلاميذ، وتكليفهم حفظها، بل واجبه تحويل نشاط الطفل، وتسييره فى مجراه الطبيعى، وهدايته إلى الطرق الصالحة التى يمكنه الانتفاع بها علميا، والسير به بحسب مواهبه وقواه. ومن الممكن تعليمه المواد وإجادتها بوساطة المشروعات التى يرغب فى القيام بها، بدلا من تعليمه إياها بالإكراه والتكرار قبل أن يشعر بالحاجة إليها، اعتمادا على أنه سيحتاج إليها فى المستقبل.

وكثيرون من المدرسين العصريين ذوى الضمائر الحية يشعرون بأن جزءا كبيرا من مجهودهم يضيع سدى ولا يعرفون لذلك سببا. وما السبب فى الحقيقة إلا اتباع الطرق العقيمة فى التعليم، تلك الطرق التى يعتمد فيها على المدرس كل الاعتماد، ويهمل التلميذ كل الإهمال، أو يعمل من غير غرض معين يجتهد

---

(١) من أراد التفصيل عن طريقة المشروع فليرجع الى.

(1) Dewey's School and Society".

(2) Miss Woods' "Educational Experiments in England"

فى الوصول إليه ، أو يدرس أشياء ليس لهـا صلة به ، أوليس لها أهمية كبيرة فى الحياة . ولوكانت محاضرات التربية وعلم النفس مثلا ناشئة عن شعور الطلبة بالحاجة إليها لاستفادوا كثيرا منها ، ولـكنهم يعملون للامتحان، وللامتحان فقط ، ولذلك لا يستفيدون منها الفائدة المرجوة ، ولا يشعرون بفائدتها إلا عند قيامهم بالتعليم فى إحدى المدارس ؛ فهنا يشعرون بالوقت الذى أضاعوه ، والدروس التى أهملوها . ولن يثمر التعليم ، ولن ينتج أحسن النتائج إلا إذا اتبعت طرق التعليم الفردى (١) فى المدارس كطريقة المشروع و « دالتون » ومنتسورى ، واللعب ، وديكرولى (٢) وونتكا . (٣)

أنواع التفكير

أنواع التفكير كثيرة وهى :

(١) التفكير لحل المسائل العملية :

لو كلفنا حل مشكلة من المشكلات العملية فقد نستطيع أن نحلها فى الحال ، وربما لا نستطيع أن نعرف الحل ، فنفكر فيه ، مستخدمين حواسنا، مستعينين بتجاربنا الماضية ، فنلاحظ أشياء قد تذكرنا بأمور عرفناها من

---

(١) ارجع إلى كتاب « الاتجاهات الحديثة فى التربية » للأستاذ محمد عطيه الابراشى

(٢) مرب بلجيكى . (٣) ونتكا بلدة فى الولايات المتحدة بالقرب من شيكاغو . وتنسب هذه الطريقة الى الدكتور كارلتون واشبورن الأمريكى .

قبل ، فنستعملها فى حل هذه المسألة أو المشكلة العملية ، وقد ننجح ، وربما لا ننجح فى الحل فنرفض هذه الأمور لعدم فائدتها ، ونحاول حلا آخر نظنه صالحا فنجده غير منتج . وبالاستمرار فى البحث والتجربة قد ننجح فنصل إلى الطريق الموصل ، والدليل الهادى ، ونرى الحل الأخير للمسألة . ولنذكر مثلا لهذا النوع من التفكير :

خرج شابان للرياضة فى غابة من الغابات ، فقضيا الصباح متنقلين فى أنحاء الغابة هنا وهناك . وفى الظهر جلسا على شاطئ نهير صغير ، وتناولا غداءهما ثم استراحا من عناء المشى . وعند ما أرادا العودة إلى المنزل بعد العصر سارا فى الغابة فى الطريق الموصل إلى المنزل كما ظنا . وبعد مدة من المشى ليست بالقصيرة وجدا أنهما عادا إلى المكان الذى ابتدءا السير منه حيث كانا يأكلان .

وهنا أخذا يفكران ويعللان ما حدث لهما هكذا : قال أحدهما : كثيرا ما يحدث عند اختراق الغابة من غير دليل أو بوصلة أن الإنسان يسير فى شكل دائرة من حيث لا يشعر .

فقال الآخر . « هذا ما حدث لنا ، وقد نقع فيما وقعنا فيه إذا سرنا ثانية من غير تفكير . فلنجلس ، ولنفكر فى الأمر مليا . »

وأخذ الاثنان يفكران ويبحثان عقليا عن الحل ثم سأل الأول : « ما رأيك فى أن نتبع النهير ؟ »

فأجاب الثانى : « إن هذا الرأى لا يصلح ؛ لأن طريق النهير صعب ، وغير معبد ، وليس من السهل أن نتتبعه . »

الأول : « وما رأيك فى أن نسترشد بالشمس فى طريقنا ، ونعرف الجهات بوساطتها ؟ »

الثانى : « إن الضباب والغيوم قد حجبت الشمس عنا ، ولا نستطيع الآن أن نعرف الشرق من الغرب ، أو الشمال من الجنوب . »

الأول : « عجبا لهذه الغيوم ! إنها سائرة بسرعة . ولو اتبعناها ساعتين من الزمن ، وسرنا متتبعين لها ، فإننا سنخرج من الغابة على أى حال ، فى أى جهة من الجهات . »

الثانى : « فلنحاول هذا الحل » .

وبمحاولته وصلا إلى النتيجة ، وخرجا من الغابة ، ووجدا أنهما فى الطريق العام ، وهناك سألا عن السبيل الموصل إلى المنزل . وبهذه الوسيلة حلت المشكلة . وفى حلها نجد هذه الخطوات :

ا — الرغبة الكبيرة فى إيجاد الحل .

ب — الانتفاع بالملاحظة .

حـ — تذكر الحقائق المناسبة للحل .

د — السعى للوصول إلى الحل .

(٢) التفكير المنطق أو تبرير النفس : Rationalization or self-justification

بينما كنا فى المسألة السابقة فى حاجة إلى البحث عما يجب أن يفعل ، نجدنا هنا فى حاجة إلى أن نتلمس السبب أو المبرر الذى أدى إلى أننا فعلنا كذا أو سنفعل ، أو السبب الذى حملنا أو يحملنا على تنفيذ هذا الفعل مثلا . فنحن هنا

مطالبون بالتفكير فى الأسباب التى أدت إلى عملنا ، والبواعث التى حملتنا عليه كى نبرر مركزنا أمام أنفسنا وأمام الجمهور ، ونتجنب موضع النقد ، نقد غيرنا لنا أو نقدنا لأنفسنا . وقد يكون الباعث الحقيقى الذى دعانا إلى فعل الشىء مجهولا لنا . وقد نعرف الباعث ولكننا لا نحب أن نعترف به ، أو لا نود أن نذكره لأحد . ويجب أن يكون الباعث مقبولا يسلم به العقل حتى نستطيع أن نبرهن على حسن عملنا ، ونتدافع عنه ، ونستريح من جهته .

فالطفل مثلا قد يكون فى منتهى الأدب مع والدته ، وقد يخلص فى مساعدتها حتى فى الأشياء التى لا تطلبها منه ، فإذا سألته عن السبب فى هذه المساعدة أجاب بأنه لا غرض له سوى المساعدة . فى حين أن الغرض أو الباعث الحقيقى الذى دعاه إلى هذا التفانى فى الأدب والمساعدة هو رغبته فى أن يفوق أخاه فى المركز عند والدته منافسة له .

وقد يكون الشخص قائما بعمل من الأعمال ثم تعرض له الرغبة فى الذهاب لرؤية المتسابقين فى كرة القدم ، فيختلق لنفسه الأعذار ، ويبرر مركزه أمام نفسه أو أمام غيره ، ويقول إنه فى حاجة إلى العناية بصحته ، وإن الرياضة ستزيل ما لديه من السآمة والملل ، وسيكون عند عودته أقدر على إتمام هذا العمل على خير ما يكون . أو يقول إن إخوانه ينتظرونه فى الملعب ، ولا بد من ذهابه إليهم لتشجيعهم ، لأنه يعرف بعض اللاعبين .

فرغبات الإنسان تظهر فى أقواله وفى أفعاله ، وتوحى إليه البراهين والأدلة التى يدافع بها عن نفسه أمام من يسأله عن السبب ، أو أمام نفسه ، وتحسن له الشىء حتى يجعله فى نظره من الضروريات . فالبحث عن الأسباب والمبررات

التى حملتنا على ما قمنا به من الأعمال نوع من التدرب على التفكير . فالإنسان حيوان مفكر ، والتفكير ميزة من المزايا التى يمتاز بها ، وبهذه الموهبة يمكنه أن يبرهن لك على ما يقول ، ويبرر ما يفعل ، ويخلق لنفسه المعاذير فى كثير من الأحيان ؛ إرضاء لنفسه أو إرضاء لغيره .

(٣) الشرح أو التعليل

هذا النوع من التفكير — كالنوع السابق — فى أنه يبتدئ بشىء يدعو إلى نوع من السلوك الإنسانى . كالاستفهام عن سبب ظاهرة من الظواهر الطبيعية ، أو نوع من السلوك الإنسانى كأن يسأل الرجل الإنجليزى وقد آلمه برد الشتاء : « لماذا يكون الجو باردا فى يناير ؟ » فيبحث المسئول عقليا عن الأسباب ، ويستحضر معلوماته السابقة — كما يحدث حينما يحاول حل مشكلة من المشاكل العملية — فيجيب : « ربما يكون السبب وجود كثير من الثلج فى ذلك الشهر » . ولكن ما السبب فى هذا الثلج ؟ وقد يستمر الحوار والسؤال والجواب حتى يصل مثلا إلى أن السبب فى البرد فى يناير هو ظهور الشمس قليلا فى ذلك الشهر ، وعدم ارتفاعها فى السماء حتى فى وقت الظهر ، مع هبوب الرياح الباردة فى ذلك الوقت من العام . وهذا الشرح لا بأس به ؛ فهو يذكر بتلك القاعدة العامة وهى : إذا هبت ريح باردة ، ولم يكن هناك مدد مستمر من الحرارة فلا بد من حدوث البرد . فشرح ظاهرة من الظواهر الطبيعية هو استنباطها من قاعدة عامة مسلم بها . ولفهم هذه الظاهرة يجب أن ترى كمثل من أمثلة هذه القاعدة العامة . وفهم الظاهرة يؤدى إلى الاقتناع بها ، ويزيل عنك

الشك والخوف من جهتها ، ويمنحك الشعور بالقوة والغلبة . وقد تكلمنا فيما مضى بإسهاب عن التعليل فى فصل خاص ، فارجع إليه إن شئت .

(٤) التطبيق : Application

فى عمليات التفكير التى ذكرناها إلى الآن يبتدئ العقل بالحكم الخاص وينتقل منه إلى القاعدة العامة التى تتفق فى الاستعمال مع هذا الحكم الخاص . والتفكير كما يكون بالانتقال من الخاص إلى العام كذلك يكون بالانتقال من العام إلى الخاص كما فى التطبيق هنا ؛ بأن يُبتدأ بذكر القاعدة العامة أولاً ، ثم يؤخذ فى البحث عن الأحوال الخاصة والأمثلة التى تنطبق عليها تلك القاعدة العامة .

ولكن ما الغرض من هذا النوع من التفكير أو ما السبب الذى يحمل على البحث عن الأمثلة بعد معرفة القاعدة العامة ؟ هناك أغراض وأسباب كثيرة تحمل على تطبيق القاعدة أو القانون العام ؛ كالتأكد من القاعدة أو توضيحها وتثبيتها بالأمثلة ، أو الانتفاع بها فى معرفة طريقة استعمالها ، أو تجربتها فى بعض الأحوال الخاصة لمعرفة الفائدة العملية منها ، أو للتأكد من معناها . فالبحث فى التطبيق يختلف عن الأبحاث التى ذكرناها فى أنواع التفكير السابقة ؛ فبدلا من أنك كنت تبحث فى الأنواع السابقة عن الأدلة والبراهين والشواهد والقواعد العامة تجد أنك هنا تبحث فى ذاكرتك عن الأحوال الخاصة التى يصدق عليها القانون العام ، وتطبق عليها القاعدة العامة. فإذا قلت مثلا : « كل الحيوانات دمها بارد إلا الطيور والحيوانات الثديية »

أمكنك أن تستنبط منها أن السمك والضفدع والضب والعنكبوت والحشرات والسرطان البحرى والدود باردة الدم ؛ لأنها تدخل فى القاعدة العامة وتندرج تحتها. وبذلك يكمل فهمك للقاعدة المذكورة . فالتطبيق يوضح القواعد ويثبتها. وهو مبنى على الاستنباط القياسى الذى تكلمنا عنه فيما مضى .

(٥) الشك : Doubt

إن الحكم العام قد يدعو إلى التفكير إذا شككت فيه ، ورغبت فى إظهار حالات تخالفه ؛ كأن تسمع من رجل لا تثق به قضية أو قاعدة عامة . فعدم ثقتك بهذا الرجل يحملك على أن تشك فيما تقول ، وتبحث فيه بنفسك ؛ لمعرفة إن كان قوله صوابا أو خطأ ، صدقا أو كذبا . وقد يذكر أحد المتظاهرين بالعلم المحبين للظهور قاعدة من القواعد ، فتريد أن تبين له خطأه فيها حتى يخفف من غلوائه ، ويقلل من ادعائه ، فتناقشه وتحاول أن تنتصر عليه وتهزمه بالحجة والعقل ، فتبحث عن شىء يخالف هذه القاعدة التى ذكرها حتى تسكته وتفحمه؛ كأن يقول : « كل السياسيين غير موثوق بهم » ، فترد عليه بقولك : « إنك تدعى أن كل السياسين غير موثوق بهم ، ولكن جورج واشنطون كان سياسيا ، فبحسب دعواك يجب أن يكون غير موثوق به ، ولكنه كان موثوقا به من الجميع . فدعواك العامة باطلة ، ويجب أن تسحبها . »

(٦) التحقيق : Verification

هذا النوع العام من التفكير يبتدئ بذكر قضية عامة ، ثم يراد التحقق

من صحتها والبرهنة عليها ، بالبحث عنها فى كثير من الأسئلة والحالات الخاصة ؛ ليرى ما إذا كانت النتيجة تتفق مع القضية المذكورة أم لا. ولهذا النوع من التفكير فوائد كثيرة ، وهو المستعمل فى البحث العلمى . ففى الاختبارات العلمية يذكر الفرض أو الدعوى أولاً ، ثم تترك الدعوى للتحقق منها بالبرهنة وإقامة الحجة . فإذا أمكن إثباتها بالدليل القاطع قبلت ، وسلم بصحتها ، وعدت قانونا طبيعيا مؤيدا بالحجة والبرهان . وقبل البرهنة تكون الدعوى صالحة لأن تقبل أو ترفض ، ويجوز أن تكون صوابا أو خطأ . ولكن كيف تمكن البرهنة على صحتها أو خطئها ؟ الجواب : من الممكن البرهنة على صحتها أو خطئها باختبارها وتجربتها فى عالم الحقيقة والتجربة لمعرفة النتيجة .

ومن الأمثلة العلمية على هذا النوع من التفكير وهو التحقيق بالبرهنة الدورة الدموية التى استكشفها البحاثة (هارفى[1]) ، فإنها كانت فى أول الأمر تعد حدسا أو فرضا مشكوكا فيه . فلو كان الدم يدفعه القلب خلال الشرايين ، ثم يعود إلى القلب عن طريق الأوردة فإن سير الدم فى أى وريد يجب أن يكون نحو القلب . وإن سيره فى أى شريان يجب أن يكون فى اتجاه معاكس . وبالاختبار قد ثبت ما قاله (هارفى) من أن الشريان وعاء يحمل الدم من القلب ، والوريد هو وعاء يحمل الدم إلى القلب . والأول يحمل دما أحمر فى الدورة الدموية الكبرى ، وأزرق فى الدورة الصغرى ، والثانى يحمل دما أزرق فى الدورة الكبرى ، وأحمر فى الدورة الصغرى . كما ثبت أيضا أن هناك أنابيب صغيرة تسير من الشرايين الدقيقة إلى الأوردة الدقيقة . وباختراع المجهر سهل

---

[1] William Harvey (وليام هارفى طبيب إنجليزى (١٥٧٨ ـــ ١٦٥٧م)

إثبات هذه الدورة الدموية بالملاحظة مثل غيرها من الحقائق العلمية ، وصارت الدورة الدموية حقيقة علمية معترفا بها من جميع العلماء والأطباء .

وليس من السهل إثبات كل ما يفرض من الفروض ؛ فمعظمها يموت عند الابتداء فى البرهنة . ولئن كان من السهل أن نحدس ونفرض الفروض ، إن من الصعب أن نثبت بالبرهان كل ما نفرضه . وقد يكون الحدس داعيا كبيرا ومنبها إلى استكشاف حقيقة جديدة أو اختراع حديث . وإن العلم يمقت تلك الفروض المتراكمة حوله إذا كانت غير حقيقية ولم تثبت بالدليل ؛ لأنها قد تضر إذا استعملها المهمل استعمالا بغير احتراس ودقة . ومن الواجب على كل إنسان يفرض فرضا أو يدعى دعوى أن يستعمل هذا الفرض ويختبره بقدر المستطاع فى كثير من الحالات ؛ حتى يرى ما إذا كان من الممكن تحقيقه والعمل به أم لا . وإذا لم تسمح الأحوال للمدعى بأن يثبت فرضه أو نظريته بالتجربة — كأن يموت قبل أن ينتهى من بحثه — فعلى زملائه من العلماء أن يقوموا ببحث هذه النظرية ، وبتجربتها ؛ ويتموا ما قام به ، حتى يتأكدوا من صحتها أو خطئها .

التفكير فى علمى النفس والمنطق

ليس علم النفس هو العلم الوحيد الذى يبحث عن التفكير والحكم والتعليل ، فعلم المنطق أيضا يبحث عنها ، بل إنه قد سبق فى هذا البحث ، ولكن وجهة بحثه تختلف عن وجهة البحث فى علم النفس ؛ فالمنطق يبحث عن الوجهة المنطقية : هل هذه المقدمات صحيحة أو فاسدة ؟ وهل هذا الحكم صحيح أو فاسد ؟ وهل هذه النتيجة صواب أو خطأ ؟ فهو بذلك يبحث عن الطريقة المثلى فى

التفكير والحكم والتعليل من غير تعرض إلى شرح أو تفسير فى الاستنباط ، أو تعرض إلى الغرض من البحث ، أو الوقت المحتاج إليه ، أو الصعوبة التى تقف فى سبيله . بخلاف علم النفس ؛ فإنه يعتبر الشرح أو التفسير أو التعليل نوعا من أنواع التفكير ، ويبحث عن التفكير والحكم والتعليل من حيث الغرض منها ، والمجهود الذى يبذل فى سبيلها ، والصعوبة التى تعترضها، وطريقة التغلب عليها ، من غير نظر فيها أهى صحيحة أم فاسدة . كما أنه يبين لنا الفرق بين التفكير الإنسانى والسلوك الحيوانى ، والفرق بين تفكير الطفل وتفكير الرجل ، وبين تفكير الفرد وتفكير المجتمع ، والفرق بين عقلية السليم وعقلية الشاذ ؛ فهو يبحث عن الفكر من حيث هو .

أما الاستنباط فى المنطق فهو استخراج نتيجة من مقدمتين أو حقيقتين معروفتين أو أكثر من الحقائق . وهذه النتيجة هى حقيقة جديدة استنبطت من الحقيقتين المذكورتين مثل :

المقدمة الصغرى : سقراط إنسان .
المقدمة الكبرى : وكل إنسان معرض للخطأ .
النتيجة : سقراط معرض للخطأ .

ومن الممكن فى الحل والتطبيق ، أو الشك والتحقيق أن نرمز بالحرف «س» للشىء المجهول المراد معرفته . فإذا عرفنا أن س = م ، وب = م كانت س = ب . وبحسب الفروض تكون النتائج ، فإن كانت الفروض صحيحة كانت النتائج كذلك ، والعكس .

الخاتمة :

إلى هنا قد وصلنا إلى نهاية البحث فى التربية الفكرية ، وانتهينا من المظهر الأول للشعور وهو الفكر أو الإدراك . وسنبتدئ فى الفصل التالى بالتكلم عن المظهر الثانى وهو الوجدان . ومما تقدم عرفنا أن الإنسان من الطفولة الأولى يحس ، ثم يدرك ما يحس به ؛ ثم يحصل على تجارب ومعلومات ، ثم يتذكر ما مضى ، ويتخيل بعض الأشياء ، ويدرك الحقيقة فى معناها العام ، ويحكم ، ويستنبط من الجزء إلى الكل ، ومن الكل إلى الجزء ، ويبرهن ويعلل ، ويشرح ما يستدعى الشرح . فالحياة العقلية للإنسان أعجوبة الأعاجيب ، ومعجزة المعجزات . وقد أعطى الإنسان العقل ليستخدمه فيما خلق له من التفكير ، مسوقا بالوجدان ، للوصول إلى معرفة الحقيقة ، حبا للحقيقة . ومن الواجب على المربين أن يشجعوا المتعلمين على التفكير معتمدين على أنفسهم حتى ينتفعوا بما وهبه الله لهم من عقل ، وأن يشاركوهم فى شعورهم ، ويخلصوا إليهم فى تعليمهم ، حتى يحيوا فى مستقبلهم حياة كاملة .

المراجع بالإنجليزية :—

(1) How we Think, by John Dewey.
(2) The Psychology of Education, by David K. Fraser, Section IV, ch. I.
(3) The A. B. C. of Psychology, by C. K. Ogden, chapter XIII.
(4) Fundamentals of Psychology, by Dumville, chapter VII.
(5) Psychology, An Introductory Manual for the Use of Students, by F. Ryland, chapter IX.
(6) The Teacher's Handbook of Psychology, by Sully, chapter XII.
(7) Manual of Psychology, by Stout, Book IV, chapter II.
(8) Democracy and Education, by John Dewey, ch. III.

الفصل السادس

الوجدان

إن التجارب لا تزال تبرهن لنا على أن للوجدان أثرا بل آثارا كبيرة فى حياة الإنسان . وربما يكون من الأمور التى يعني بها علم النفس الحديث البحث فى الوجدانات والانفعالات والعواطف . وليست عناية علم الأخلاق والتربية الخلقية بهذه القوى الوجدانية بأقل من عناية علم النفس بها ؛ فقد قدر الأخلاقيون الوجدان حق قدره ، واعترفوا بما له من النفوذ بل السيطرة على السلوك الإنسانى . ومن المربين من يقول بأن السعادة الإنسانية متوقفة على تربية الوجدان ، وضبط الانفعالات ، وتنمية العواطف العليا التى يترتب عليها التخلق بالأخلاق الطاهرة ، وإقامة العدل ، والإحسان إلى الناس ، وانتشار المحبة والتعاون فيما بينهم . ولا يبعد أن يأتى يوم تسود فيه العاطفة ، فينتظم السلوك الإنسانى ، بعد أن فشل المنطق الجاف ، والفكر البارد فى محاولة نشر لواء السلام . وبعد أن قضت الانفعالات الجامحة على الأخوة الإنسانية . ولم يفلح الغضب الثائر فى إقامة العدل . فلنا فى قيمة الوجدانات والانفعالات والعواطف — باعتبارها دوافع قوية لها آثار ظاهرة بينة فى سلوك الإنسان — ما يبرر الوقوف عندها ، وإيفاءها حقها من العناية .

بعد هذا التمهيد نقول : إن للشعور - كما علمت - ثلاثة عناصر أو مظاهر هى : المعرفة أو الإدراك ، والوجدان ، والنزوع أو الإرادة ، وإن كل حالة شعورية لا بد أن تشمل هذه المظاهر الثلاثة ، عظم كل منها أو صغر . والغالب أن يكون ظهور هذه العناصر على هذا الترتيب ؛ إذ أنك ترى أو تسمع شيئا مثلا ، فتشعر بلذة أو ألم ، فتندفع إلى عمل من الأعمال . والعمل هنا يشمل الإقبال والإحجام .

وقلما يختلف هذا الترتيب ؛ كما فى الجائع الذى يحس بالجوع ، فيدركه فيسعى فى الحصول على الطعام ؛ فالوجدان هنا سبق الإدراك ، ثم تبعهما العمل أو النزوع .

والظاهر أن الطفل يشعر بالألم أو السرور قبل أن يدرك معنى الأمور السارة أو المؤلمة ، وقبل أن يفهمها فهما تاما ؛ أى أن مرتبة الوجدان تسبق المرتبتين الأخريين فى تجارب الطفل فى أول عهده بالحياة ، أو تتغلب عليهما لدرجة نستطيع معها أن نقول إن حياة الطفل فى عهد الطفولة الأولى وجدانية أكثر منها إدراكية أو نزوعية .

وإننا لنرى من الضرورى هنا أن نعيد ما أشرنا إليه فيما مضى من أن عناصر الشعور متصلة تمام الاتصال لا يمكن فصل أحدها عن الآخرين ، فلا وجود لأحدها باعتباره صفة مستقلة قائمة بذاتها منعزلة عن باقى الصفات التى توصف بها أى عملية عقلية . فلا تفهمن أيها القارئ الكريم أن تخصيص فصل للكلام على الوجدان معناه أنه شىء منعزل ، له وجود منفصل عن وجود غيره من مظاهر الشعور .

ومن الواجب أن تعرف أن تسمية كل من الإدراك أو الوجدان أو النزوع عنصرا من عناصر الشعور من باب التسامح ؛ لأن العملية العقلية ليست كالمركب الكيمياوى الذى يمكن تحليله إلى عناصر متفرقة أو منعزلة كما يحلل الماء إلى عنصريه ، وإنما هى شىء واحد له مظاهر متعددة ، إذا نظرت إليها سميتها إدراكا من ناحية ، ووجدانا من ناحية ثانية ، ونزوعا من ناحية ثالثة .

وأقرب شىء نمثلها به هو جسم له مادة وحجم وشكل ولون ، فكما أنه لا وجود لأحد هذه الأشياء دون الأخرى كذلك لا يمكن وجود عملية عقلية دون المظاهر الثلاثة ، ولا وجود أحد هذه المظاهر من غير عملية عقلية تشمل المظهرين الآخرين . وكما أننا لا نستطيع تحليل الجسم إلى مادة وحجم وشكل ولون كذلك لا نستطيع تحليل العملية العقلية إلى عناصر منفصلة .

فنحن لا نتكلم على أحد العناصر وحده إلا مضطرين ، لأننا لا نستطيع أن نفهم العمليات العقلية تمام الفهم إلا إذا فهمنا مظاهرها واحدا واحدا .

فالوجدان إذا مظهر من مظاهر كل عملية عقلية ، أو ناحية خاصة من نواحيها ، تلك هى : ناحية اللذة أو الألم — أيا كان نوع أحدهما أو مقداره .

فنحن نشعر حينا بالسرور ، وآخر بالحزن ، وطورا بالراحة ، وآخر بالقلق ، وتارة بالرضا ، وأخرى بالسخط ، وآونة نتفاءل ، وأخرى نتشاءم ؛ فالسرور والراحة والرضا والتفاؤل حالات وجدانية تدخل تحت اللذة . والحزن والقلق والسخط والتشاؤم حالات وجدانية أخرى تدخل تحت الألم . فنستطيع إذا أن نقول إن الوجدان هو ناحية اللذة أو الألم التى تتكيف بها كل عملية عقلية .

صفات الوجدان

والوجدان على العموم كالإحساس فى أنه يختلف كمًّا وكيفية واستمرارا ؛ فالسرور الذى تشعر به عند النجاح فى الامتحان أقوى وأشد من ذلك الذى تشعر به عند رؤية صورة جميلة . وليست اللذة التى تشعر بها فى حالة الفرح من نوع تلك التى تشعر بها فى حالة الراحة العامة أو الرضا أو التفاؤل . وليس الألم الذى يصحب الحزن مثل ذلك الذى يصحب القلق أو السخط أو التشاؤم فى الكم أو الكيفية . ومن اللذة أو الألم ما يستمر طويلا باستمرار سببه أو بالتفكير فى منشئه . ومنهما ما ينقطع بانقطاع سببه أو بالكف عن التفكير فيه.

وبالإضافة إلى اختلاف الوجدانات فى كمها وكيفيتها ومدة استمرارها نرى أنها تختلف أيضا فى تأثيرها فى النفس ؛ فهناك وجدانات تحدث آثارا سلبية ، وأخرى تحدث آثارا إيجابية ؛ فالأولى هى التى تهدأ معها النفس وتطمئن ولا تثور، والثانية هى التى تثور لها النفس وتتحرك وتتحفز للقيام بعمل من الأعمال. فأنت إذا رأيت منظرا أنيقا هدأت نفسك ، واطمأن خاطرك . أما إذا رأيت وردة حسنة اللون والشكل فإنك تندفع إلى تناولها وشمها . وإذا غضبت تحفزت للوثوب على من أغضبك والانتقام منه .

وهذا الاختلاف فى التأثير فى النفس نسبى فقط ؛ إذ أن كل وجدان مهما يكن يوجد فى النفس نشاطا ورغبة فى العمل ، صغر ذلك النشاط أو عظم. فالذى نريده هو أن هناك تجارب وجدانية يكون فيها الهدوء أظهر ، وأخرى تكون فيها الثورة النفسية واضحة .

والأفراد يختلفون من هذه الناحية ؛ فمنهم من يرى منظرا حسنا فتظهر عليه علامات النشاط والرغبة فى الحركة لرؤية جميع أجزاء المنظر واضحة جلية ، ومنهم من يراه فيبقى فى مكانه هادئا لا يبدى حراكا ، ولا تظهر عليه إلا علامات الارتياح . ومع هذا لا ننكر أن لكل من اللذة والألم ناحيتين إحداهما إيجابية والأخرى سلبية . وبذلك تكون مراتب الوجدان الظاهرة أربعا وهى : —

(١) مرتبة السرور أو الانتعاش : ويدفع الإنسان إلى سلوك إيجابى يدل على الفرح والغبطة .

(٢) مرتبة الراحة : وتحمل الإنسان على الهدوء والسكينة والاطمئنان .

(٣) مرتبة الحزن : ويحمل المرء على الانقباض ، والاكتفاء بإبداء التحسر .

(٤) مرتبة القلق أو التألم : ويدفع الإنسان إلى القيام بعمل يقصد به التخلص من هذا القلق أو الألم .

وإن ملاحظتنا للحيوانات العليا — وهى تقوم بأعمال انبعاثية إيجابية أو سلبية ، وأخرى انقباضية إيجابية أو سلبية — لتحملنا على القول بأن مثل هذه الحيوانات تشعر بما يكاد يشبه ما نشعر به من الوجدان .

علاقة الوجدان بالإحساس :

علمت أن الإدراك والوجدان على اختلافهما مرتبطان ، وعلى تباينهما متصلان . وأظهر ما تكون الصلة بين الوجدان والإحساس أو الإدراك الحسى .

ويظهر ذلك من أنك تقول إن هذه الصورة سارة ، وذلك الطعام لذيذ ، وتلك الرائحة مريحة أو كريهة. فالسرور واللذة والراحة والكراهة حالات وجدانية ناشئة عن الإحساس أو متصلة به .

وكثيرا مانسمى الوجدان إحساسا وبالعكس ؛ كما تقول إنى أحس بالجوع ، أو أشعر بألم الحرق ، مع أن الأولى أن يسمى الأول وجدانا ، والثانى إحساسا لأنه ناشئ عن تأثر الأعصاب تأثرا مباشرا ، أما الجوع فناشئ عن تغير عام فى أحوال الجسم .

ويميل السلوكيون إلى اعتبار الانفعالات من قبيل الإحساسات العامة التى تنشأ عن تغيرات جسمية باطنية وظاهرية .

فالعلاقة بين الوجدان والإحساس ظاهرة جدا لدرجة أن علماء النفس يختلفون فى وضع الحد الفاصل بينهما ، فمنهم من يجعل الإحساسات الجلدية الشديدة من الوجدان ؛ لأنها تحدث آلاما مباشرة . ويميل السلوكيون ومن إليهم إلى إرجاع الوجدانات بما فيها الانفعالات إلى إحساسات خاصة أو عامة .

اختلاف الوجدان باختلاف الإحساس :

(١) ترى أنك إذا تناولت جزءا صغيرا من طعام شهى شعرت بشىء من اللذة ، فإذا تناولت جزءا كبيرا منه زاد التذاذك به . وإذا شممت رائحة لطيفة خفيفة سررت لها ، فإذا قويت زاد سرورك منها .

(٢) وترى أن اختلاف مذاق الأشياء وروائحها يؤدى إلى اختلاف فى

السرور أو الألم الذى ينشأ عن ذوقها أو شمها ؛ فالسرور عند شم الورد ليس كالسرور عند شم الفل ، والألم الذى تشعر به عند تناول أحد الأدوية يختلف عن الألم الذى تشعر به عند تناول غيره .

(٣) وترى أنه كلما طال إحساسك بالأشياء السارة زاد سرورك حتى يبلغ أقصاه ، ثم يأخذ فى النقصان حتى يزول .

فمن هذه الأمثلة تعرف أن الوجدان يقوى بقوة الإحساس ، ويضعف بضعفه ، ويختلف نوعه باختلاف نوع الإحساس ، ويزيد ويستمر باستمرار الإحساس إلى حد ما .

وقد قام العلماء بعدة تجارب أثبتت ذلك ، وبينت ارتباط الوجدان بالإحساس ارتباطا كبيرا .

الفرق بين الوجدان والإحساس :

ليس معنى ارتباط الوجدان بالإحساس أنهما شىء واحد ، أو أنهما متماثلان من جميع الوجوه . فمما لا نزاع فيه أنهما أمران مختلفان ؛ لأن موضع الإحساس هو الحواس الخاصة أو العامة ، أما موضع إدراك الوجدان فهو العقل . ألا ترى أن شخصين مختلفين قد يريان شيئا واحدا كمنظر أو صورة فيشعر أحدهما بوجدان خاص عند رؤيته ، ويشعر الآخر بوجدان آخر قد يكون أقوى أو أضعف لدرجة تقرب من العدم ؟ هذا مع أن إحساس كل منهما بما رأى يساوى إحساس الآخر .

فالإحساس شىء والوجدان شىء آخر . ولو كانا شيئا واحدا لتساوى

جميع الناس فى أحوالهم الوجدانية إذا تساووا فى إحساساتهم ، مع أن الواقع غير ذلك كما علمت ؛ لأن الإحساس متعلق بالمحسات أى بالأشياء الخارجية ، فهو موضوعى (١) ؛ لا يختلف باختلاف الأشخاص المتساوين فى القوة الإحساسية. أما الوجدان فحالة نفسية متعلقة بالنفس أكثر من تعلقها بالمؤثرات الخارجية ، ولذا تختلف باختلاف الأشخاص فى بيئاتهم وتربيتهم وتجاربهم الماضية ؛ فهى ذاتية (٢) أكثر منها موضوعية .

وهناك فرق ثان بين الإحساس والوجدان ؛ ذلك هو : أن الإحساس يكون واضحا محدودا ، يستطيع الإنسان تعيين موضعه ، وبيان صفاته المشخصة له ، المصورة لكمه وكيفيته ومدة استمراره ؛ تلك الصفات التى تجعله صالحا لأن يكون مادة منها تتكون المعرفة الصحيحة . أما الوجدان على العموم فغامض لا يبلغ منزلة الإحساس فى التحدد والوضوح ، فليس من السهل وصفه وتحديد موضعه ، رغم كونه يشبه الإحساس فى أن له كما وكيفية وامتدادا زمنيا .

وهذا راجع إلى فرق ثالث هو : أن الإحساس خاضع لإرادتنا ؛ فنحن نستطيع أن نقويه ، ونعنى بالمدركات الحسية فنوجه نحوها انتباهنا ، فيزداد وضوحها . أما الوجدان فخارج عن دائرة إرادتنا ؛ ولذا لا نستطيع جعله أوضح ولا أجلى بمحض إرادتنا ، إلا إذا زدنا فى قوة الإحساس المتصل به ، وجعلناه أكثر وضوحا وجلاء .

---

(1) Objective. (2) Subjective.

علاقة الوجدان بالإدراك على العموم :

فالإحساس والوجدان شيئان مختلفان ، ولكنهما مع ذلك مرتبطان أحدهما بالآخر . وإذا نظرنا إلى العمليات الإدراكية الأخرى وجدنا أن للوجدان علاقة بكل منها ؛ فالانتباه إلى الصورة الجميلة والتجارب اللذيذة سار ، وكذلك تصور المناظر الخلابة ، وتخيل مستقبل حسن براق مملوء بالآمال ، وتذكر بعض التجارب والحوادث السارة ، والتفكير فى حل مشكلة سهلة الحل . والسرور لهذه الأشياء يختلف باختلافها كما وكيفية ومدة .

أما الانتباه إلى الصور القبيحة ، والأضواء المضطربة ، والمناظر المشوهة فمؤلم ، وكذلك كل انتباه يصحبه إجهاد للقوى العقلية ، وتصور شبح مخيف ، وتخيل مستقبل مظلم ، وتذكر حادثة مؤلمة ، والتفكير فى حل مشكلة معقدة .

فالوجدان إذا يصحب العمليات الإدراكية العليا ، كما يصحب الإحساس الخاص والعام .

الوجدان والنزوع :

من اللذات الحسية ما ينشأ عن إرضاء نزعات ورغبات حسية سابقة مرتبطة بحاجات عضوية أولية ؛ كالرغبة فى الطعام عند الجوع ، وفى الشراب عند العطش . فسد هذه الحاجات يحدث سرورا زائدا على السرور الذى يحصل بتناول الطعام أو الشراب نفسه ؛ ولذا يكون سرور من اشتد جوعه برؤية الطعام أو بتناوله أكثر من سرور الشبعان أو قليل الجوع بذلك ،

فبمقدار الرغبة يكون السرور الناشئ عن إرضائها .

وهناك نزعات نفسية فطرية غرزية انبعاثية ، مرتبطة بالدوافع النفسية الوراثية التى نسميها غرائز ؛ كالنزوع إلى الهرب عند الخوف ، وإلى الانتقام من العدو عند الغضب ، وإلى الضحك عند التعجب وانبساط النفس ؛ فإرضاء هذه النزعات أيضا مريح للنفس محدث للسرور ، وعدم إرضائها محدث للألم . وهناك نوع ثالث من الرغبات والنزعات ، قد يسمى الرغبات أو النزعات المكتسبة ، الناشئة عن صفات نفسية مكتسبة ثابتة تسمى العواطف ؛ كالرغبة فى الدفاع عن المظلومين ، وفى طاعة القانون الناشئة عن عاطفة محبة الحق ، وكالرغبة فى جمع الأزهار ، وتنسيق الحجرات ، وتنظيم الطرقات ، وسماع الموسيقا ، ورؤية المناظر الجميلة ، وهذه رغبة ناشئة عن عاطفة محبة الجمال . وكالرغبة فى مساعدة الفقراء ، وإنشاء المساجد والمستشفيات والملاجئ ، تلك الرغبة الناشئة عن عاطفة محبة الخير . فإرضاء هذه الرغبات سار ، وعدم إرضائها مؤلم .

فالسرور أو الألم فى هذه الأمثلة كلها نتيجة لهذه الأعمال المختلفة التى يترتب عليها إرضاء الرغبات الحسية والغرزية والمكتسبة أو عدم إرضائها . فالوجدان إذاً قد يكون نتيجة للنزوع .

وإننا نشاهد فى تجاربنا ما يؤيد عكس هذه القضية ؛ أى أن الوجدان قد يكون سببا فى النزوع ؛ وذلك أن لكل تجربة سارة أو مؤلمة واقعة بالفعل ناحية وجدانية سارة أو مؤلمة ، مصاحبة لها ، وقد قامت الأدلة على أن السرور أو الألم الذى يصحب التجربة السارة أو المؤلمة يدعو إلى انتشار العضلات أو انقباضها . وإننا نشاهد آثار ذلك الانبساط أو الانقباض فى

السلوك الخارجى؛ فالإنسان يحاول ما استطاع أن يطيل فى أمد التجارب اللذيذة السارة — لاسيما إذا علم أنها نافعة مفيدة ، ويجتهد فى ترك التجارب المؤلمة — وبخاصة إذا علم أنها ضارة .

وليس هذا كل ما يحصل ، بل إن تذكر الحوادث التى صارت فى طيات الماضى يكون سارا إذا كانت تلك الحوادث سارة ، ومؤلما إذا كانت مؤلمة . ثم إن ذلك السرور أو الألم ينزع بالإنسان إلى عمل من الأعمال ، فهو يحاول أن يعيد التجارب السارة ، ويتجنب وقوع التجارب المؤلمة . وبقدر سروره أو ألمه فى الماضى يكون مقدار محاولته الإعادة أو التجنب .

على أن لذكريات الماضى أحيانا ناحيتين : إحداهما سارة ، والأخرى مؤلمة، فالسرور ينشأ عن تذكر اللذة الماضية ، وعن الأمل فى التمتع بها مرة أخرى . أما الألم فيرجع إلى احتمال انقطاع تلك الحوادث السارة ، وعدم تكرار حدوثها. وكلما قوى الأمل فى عودة الماضى السار ضعف الألم الناشئ عن احتمال انقطاعه وعدم وقوعه مرة أخرى .

فالسرور الذى يصحب التجارب السارة يدعو الإنسان إلى الاستمرار فيها، وإعادتها بعد انقطاعها . أما الألم فيحمل الإنسان على بتر التجارب المؤلمة ، والسعى فى عدم حصولها . وما الاستمرار فى العمل ، والسعى فى إعادته أو تركه والسعى فى تجنبه إلا أعمال داخلة فى دائرة النزوع .

تعليل الوجدان

ذهب العلماء فى تعليل الوجدان وبيان أسبابه مذاهب شتى ، نذكر منها ما يأتى :

(١) التعليل المادى الجثمانى (١)

ومعناه أن الوجدان راجع إلى تغييرات مادية خاصة تحدث فى الجسم ، فينشأ عنها الشعور بالسرور أو الألم . وقد أجريت تجارب لإثبات ذلك ؛ فوجد مثلا أن القلب يبطئ فى دقاته وأن التنفس يسرع عند السرور . أما عند الألم فقد شوهد العكس ؛ أى أن القلب يسرع فى ضرباته ، وأن حركات التنفس تكون بطيئة . ولكن تجارب أخرى أجريت فلم تؤد إلى تلك النتيجة ؛ إذ شوهد أن القلب قد يسرع فى ضرباته عند السرور ، وأن حركات التنفس قد تكون سريعة عند الألم . وتستطيع أن تجرب ذلك بنفسك ؛ فإنك إذا أسرعت فى حركات التنفس فربما لا تشعر بلذة غير عادية ، كما أنك قد لا تشعر بألم إذا تنفست ببطء .

ومع ذلك فقد أصبح مما لا شك فيه الآن أن السرور والألم يصحبهما تغيرات عضوية متعددة فى الجهاز العصبي ، وفى الدورة الدموية ، وحركات

---

(1) See Psychology, by R. S. Woodworth P. 175 - 6.

التنفس، والهضم ، والإفرازات الغدية الداخلية . ولكن الذى لم يعرف بالضبط حتى الآن التغيرات العضوية التى تصحب السرور ، وتلك التى تصحب الألم .

ومن العلماء (١) من يرى أن للوجدان علاقة بعملية البناء والهدم التى تحدث فى الجهاز العصبى ؛ فالسرور يحدث من زيادة الأول على الثانى ، والألم يحدث من نقصه عنه ، فإذا تعادلا نشأ عن تعادلهما الشعور بحالة وجدانية محايدة ؛ لا هى بالسرور ولا هى بالألم .

ومنهم من ينقض هذه النظرية ، ويرى أن السرور راجع فى هذه الحالة إلى التخلص من المواد الداثرة المتجمعة فى الأنسجة ، لا من زيادة البناء على الهدم ، وأن الألم يحدث من تجمع تلك المواد فى الأنسجة ، لا من زيادة الهدم على البناء ، ذلك :

(١) لأن السرور قد يصحبه نشاط عصبى شديد يؤدى إلى هدم الأنسجة العصبية ، كما يحدث لمدمنى السكر الذين يغالون فى تناول المواد المخدرة ، ويجدون فى ذلك لذة وسرورا .

(٢) لأن بناء الأنسجة يحدث بالعمل العادى الذى لا يصحبه لذة ، فى حين أن هدمها قد يحدث فى أثناء الراحة الزائدة على حدها ، بدليل أن الأعضاء التى تهمل تضمر و تضعف .

وهناك نظرية أخرى قريبة من السابقة يرى واضعها أن السرور يتوقف على وجود كمية من الطاقة المدخرة فى الجهاز العصبى فى أثناء الراحة، وأن الألم

---

(1) See. A Manual of Psychology, by G. F. Stout P. 392 - 397

ينشأ عن استنفاد هذه الطاقة ، ونقصها عن حاجة المخ والحواس . وهناك من التجارب مايؤيد هذه النظرية ؛ فكل حاسة نالت قسطا وافرا من الراحة تكون أقدر على الاستمتاع بلذات الحياة ، أما الحاسة المجهدة فلا تحس بلذة ، مهما يكن المحس به لذيذا فى ذاته .

وهذه النظرية أيضا ناقصة لا تبين لنا إلا السبب فى قوة الوجدان أو ضعفه إذا كان من نوع واحد ، فهى تذكر لنا السبب فى قوة الإحساس على العموم بعد راحة الحاسة ، ولكنها لا تبين لنا سبب اختلاف الوجدان فى نوعه على فرض وجود الطاقة الكافية ، ولا تشرح لنا السبب فى أن بعض الإحساسات يكون مؤلما ولو كان ضعيفا ، وأن بعضها يكون سارا ولو كان قويا ؛ ألا ترى أن حاسة الذوق تتألم لأقل مقدار من المرارة ، وتتلذذ بالحلاوة ولو عظم مقدارها؟ وأن حاسة الشم تتأفف لأقل كمية من الرائحة الكريهة ، وتستلذ الرائحة الطيبة حتى فى حالة قوتها ؟

فهذه النظرية على كل حال لا تبين لنا سبب اختلاف أنواع الوجدانات الناشئة عن استخدام حاسة واحدة من المفروض أنها مزودة بكمية خاصة من الطاقة .

(ب) التعليل العقلى للوجدان : (١)

ويراد به أن السرور ناشئ عن سير العقل فى عمله سيرا مطردا دون حدوث

---

(1) See. "Psychology", by R.S. Woodworth, P. 177.

صعوبات أو عقبات ، وأن الألم راجع إلى طروء بعض الصعوبات أو العقبات التى تحول دون سير العقل فى طريقه بسهولة ، وتجعله يتباطأ أو يتردد . ويؤيد هذا الرأى ما نشعر به من الألم حينما نكون فى حالة تردد ووسوسة وتباطؤ ، لا ندرى ماذا نصنع ، وما نشعر به من السرور حينما نسير فى أعمالنا سيراً حثيثا دون تردد وتلعثم .

ولكن هناك اعتراضين على هذا الرأى :

أولهما : أننا نشعر بألم عند ما نعمل الأعمال التى لا نميل إليها ، ولكننا إذا أقبلنا عليها لسبب آخر غير السرور منها ، وواصلنا السير فيها حتى أصبحت من عادتنا المنظمة ، فإننا لا نشعر بلذة فى أثناء عملها بعد تكرارها . فمثل هذه الأعمال تسير بنظام ، ومع ذلك لا يصحبها شعور باللذة . فكل منا يلاحظ أن بدء الأعمال غير المألوفة كركوب الدراجة أو قيادة السيارة أو القراءة أو الكتابة يكون مؤلما إلى حد ما ؛ ولكن تعود أحد هذه الأعمال يجعله مريحا لنا مدة من الزمن ، حتى إذا ما ألفه الإنسان وكرره ، وصار عادة من عاداته لا يشعر بلذة فى أثناء القيام به لذاته ، مع أنه يقوم به بنظام وانسجام ، دون تردد أو تلعثم .

ثانيهما : أننا نرى من الصعب أن نعتقد أن الأعمال العقلية المضطربة البطيئة يصحبها ألم ، وأن سير العقل سيراً منسجماً يصحبه دائما سرور ولذة ، نعم لا نستطيع أن نعتقد ذلك ما دمنا نعلم أن الأعمال الغرزية — مادية كانت أو عقلية — التى ترمى إلى المحافظة على النفس تسرع وتجد فى الظهور عند ظهور المثير المؤلم ؛ فالإنسان يحاول التخلص من الألم عند حصوله ، ويسعى

فى الفرار منه بكل وسيلة ممكنة، وذلك لا يتم إلا بسرعة التيارات العصبية فى سيرها، وانتقالها من مكان إلى آخر بسهولة ، أى لا يتم إلا بسير العقل سيراً مطرداً .

(ج) التعليل البيولوجى للوجدان :

ومؤداه أن السرور يعتبر دليلا على سير الكائن الحى سيراً يدعو إلى نموه وتقدمه ، وحسن استعداده للحياة ، ومقاومة البيئة التى يسكنها ، وأن الألم يصحب سير الكائن الحى سيرا يؤدى إلى وقوف نموه ، أو إلى تأخره فى طريق النمو والتطور ، وعدم قدرته على مقاومة بيئته . وفى ذلك يقول العلامة الإنجليزى سَلِى(١) : « إن اللذة أو الألم لا يصحبان أحوالا عضوية من شأنها أن تساعد على تقوية أعضاء خاصة وتقدمها وحدها، أو على تأخرها دون غيرها ، ولا يدلان على وجود أحوال تؤثر فى أعضاء خاصة فحسب ، وإنما يدلان على وجود حالات عضوية تساعد على تقدم الكائن العضوى كله ، أو على تأخره كله باعتباره كلا لا يتجزأ » .

وهذا التعليل عام وغامض : أما كونه عاما فظاهر من أنه يشمل التعليلين الأول والثانى؛ لأننا نستطيع أن ندخل فى الحالات العضوية التغيرات العصبية والعضوية والعضلية والإفرازية الداخلية . وكذلك سلوك المخ أو العقل سلوكا مضطربا أو مطردا خاليا من التردد والتلعثم ، الذى يرجع إلى كيفية سير الخلايا المخية والتيارات العصبية .

---

(1) Sully

وأما كونه غامضا فلأننا لا نعرف منه إذا كان الوجدان يعتبر نتيجة لتلك الحالات العضوية المذكورة، أو سببا لها، أو مجرد دليل عليها يحدث معها فى آن واحد. فإذا فرضنا تعاقبهما فما السبب فى السابق منهما؟ وإذا فرضنا تلازمهما وتصاحبهما فى النشأة فما السبب فيهما معا؟ إننا بعد فهم هذا التعليل لا نستطيع الإجابة عن هذه الأسئلة. ولذا نعده تعليلا قاصرا غير مرضىّ.

(د) التعليل الفطرى للوجدان:

يرى الأستاذ (وُدورْث) الأمريكى(١) أن الوجدان ناشئ عن استعداد الكائن الحى استعدادا طبيعيا لتعديل مجموعه العصبى وتهيئته تهيؤا خاصا، بحيث يحمل على الاستمرار فيما هو سارّ من التجارب، وعلى بتر ما هو مؤلم منها. أما ما ليس بسار ولا مؤلم من التجارب فإنا نقف منه موقفا سلبيا، فلا نقبل عليه ونستمر فيه، ولا نفر منه. ولذا لا نشعر بسرور ولا ألم بالنسبة له.

فالسرور على هذا الرأى يصحب تهيؤ الحيوان تهيؤا عصبيا خاصا، ينشأ عنه توجهه نحو الاستمرار فى العمل، أو على الأقل ترك الحالة كما هى عليه. أما عدم السرور فيصحب التوجه نحو ترك التجربة والتخلص منها. «فالشىء المر غير لذيذ لأن عندنا استعدادا طبيعيا خاصا للسعى فى التخلص من طعمه عند ذوقه، وهذا معنى أنه غير لذيذ. والشىء الحلو لذيذ لسبب مشابه لهذا السبب.»

فصاحب هذا الرأى — على ما يظهر — يرى أن كلا من العنصر النزوعى الذى هو السعى فى التخلص من المؤلم أو الاستزادة من السار، والعنصر

---

(١) R. S. Woodworth راجع كتابه السالف الذكر ص ١٧٧ — ١٧٨

الوجدانى الذى هو الشعور بالألم أو بالسرور ناشئ عن استعداد عصبى فى الحيوان للقيام بالأمرين معا . وهذا مسلم به . ولكن لنا أن نسأل : أيهما يسبق الآخر ؟ المعقول أننا نشعر بألم المؤلم فنسعى فى التخلص منه ، وأننا نشعر بلذة اللذيذ فنسعى فى استبقائه أو الاستزادة منه ؛ أى أن الحالة النزوعية تعقب الحالة الوجدانية ، وإن كنا لا نلاحظ تعاقبهما لسرعته .

فكل من هذه التعليلات ناقص ، معبر عن جزء من الحقيقة ، لا عن الحقيقة كلها ، فأولى بنا وأحرى أن نعتبرها أسبابا مختلفة لأنواع الوجدان المتعددة .

أنواع الوجدان : (١)

إن خير أساس نعتمد عليه لبيان أنواع الوجدان هو أسبابه أو متعلقاته . وهو ينقسم من هذه الناحية إلى :

(١) حسى أو مادى : كالجوع والعطش ، والسرور لمنظر سار أو شم رائحة حسنة ، والتألم لرؤية منظر قبيح أو سماع نغمة مستهجنة .

(٢) عقلى أو معنوى : كالخوف والغضب ، والحب والكراهة .

(١) الوجدان الحسى :

نستطيع أن نعرف الوجدان الحسى بأنه إحساس مؤلم أو لذيذ . ويعتبر

---

(١) هذا الموضوع مقتبس من كتاب الأستاذ (سلى) السابق الذكر ص ٣٧٨ وما بعدها.

أبسط أنواع الوجدان ؛ إذ ليس من المستطاع تحليله إلى ما هو أبسط منه ، فهو يتحقق بمجرد السرور أو الألم .

وينشأ عن تأثر أعصاب الحس الداخلى أو الخارجى تأثرا ماديا مباشرا سارا أو مؤلما ؛ فهو إذا نتيجة للإحساس الداخلى أو الخارجى كما ترى فى الأمثلة السابقة .

وللوجدان الحسى صفات ، منها :—

(١) أنه يعتبر فى مستوى الحسيات ؛ أى أنه مرتبط بالحس الخاص أو العام ، وليست له علاقة بعالم المعقولات أو المستوى الإدراكى . أما الوجدان المعنوى فمرتبط بعالم المعقولات ، داخل فى المستوى العقلى الإدراكى .

(٢) أنه من الممكن تحديد موضعه ولو على وجه التقريب ؛ فوضع الإحساس بألم الجوع هو منطقة المعدة ، وموضع الإحساس بألم العطش هو منطقة الحلق والمرىء . وأما الوجدان المعنوى فليس له عضو ولا موضع خاص فى الجسم .

(٣) أن تجاربنا له تكون واضحة ظاهرة ، من السهل تحديدها ووصفها . أما الوجدان المعنوى فغامض ؛ من الصعب تحديده ووصفه .

(٤) أن الشعور بالوجدان الحسى لا يكاد يختلف باختلاف الأفراد . أما الاختلاف فى الوجدان المعنوى باختلاف الأفراد فقد يصل إلى حد بعيد جدا ؛ فمن الناس من هو بطىء الغضب ، ومنهم من هو سريع التأثر بحيث يغضبه أتفه الأشياء .

والوجدان الحسى إما (ا) حسى خاص ، وإما (ب) حسى عام أو عضوى .

(ا) فالحسى الخاص ينشأ عن تأثر إحدى الحواس الخمس مباشرة بمؤثرات خارجية ؛ كالألم الناشئ عن تأثر العين بإحدى المواد الغريبة ، واللذة التى نشعر بها عند تناول طعام شهى ، وكالتألم لرؤية منظر مهوش ، أو التلذذ عند التدخين أو احتساء نوع من الشراب ، أو سماع نغمة موسيقية خاصة .

وقد أثبتت التجارب أن أشخاصا يولدون وعندهم ميل فطرى لأشياء خاصة تسرهم رؤيتها أو الاشتغال بها ؛ كما فى بعض الأشخاص الذين يميلون إلى الأرقام أو الخطوط ، أو إلى نوع خاص من الألوان ، أو عندهم نفور فطرى من أشياء أخرى كالسواد أو الصفرة ، أو من بعض الحيوانات .

وعلى مر الزمن وبكثرة التجارب توجد عند الإنسان ميول مكتسبة لأطعمة أو روائح أو ألوان خاصة ، كما هى الحال فيمن يفضلون السمك على اللحوم ، أو يميلون إلى أنواع خاصة من الفواكه دون غيرها ، وفيمن يحبون أكل لحم خاص ، أو التدخين ، أو شرب أنواع خاصة من المياه المعدنية ، وغيرها من المشروبات . ومن الناس من يتعلم كيف يكره أطعمة أو أشربة خاصة لسبب من الأسباب . فالوجدان الحسى الخاص كما ترى إما فطرى وإما مكتسب .

(ب) ويراد بالوجدان العضوى ذلك الذى يرجع إلى أعصاب الحس الباطن المتصلة بالمراكز السفلى ، وهى : المخيخ والنخاعان والعظيم السمباتوى ؛ وذلك كالجوع والعطش ، والشبع والرى ، والتعب والراحة ، وغير ذلك من الآلام التى

تنشأ من تأثر أحد الأعضاء الباطنية ، كالقلب والرئتين والكبد والكليتين .

وأظهر فرق بين الوجدان الحسى الخاص والوجدان العضوى أن الأول أوضح وأجلى وأشد تأثيرا فى النفس ، وأسهل تحددا ؛ أى أن أوصاف الوجدان الحسى تظهر فيه أكثر مما تظهر فى الوجدان العضوى .

(٢) الوجدان المعنوى :

هو تعلق الشعور بمعنى من المعانى السارة أو المؤلمة ؛ كالفرح ، ومحبة الأهل والوطن والجاه ، والغضب والخوف والحزن والخجل والحسد والغيرة ، وكراهة الأعداء والظلم ، وبغض كل ما هو قبيح .

فاللذة أو الألم الذى نشعر به فى مثل هذه الأحوال ليس ناشئا عن تأثر الأعصاب بمتعلق الوجدان المادى ، ولكنه ناشئ عن معنى ندركه فيه ؛ فأنت تكره عدوك لا لشخصه ، ولكن لمعنى فيه وهو العداوة ، بدليل أن الكراهة تزول إذا تصافيتما وأصبحتما صديقين ، وكذلك يقال فى غير الكراهة من الوجدانات المعنوية .

والوجدان المعنوى إما : —

(١) مطلق : ويكون فى العادة عنصرا من عناصر إحدى الغرائز . ويسمى بالانفعال ؛ كالخوف والغضب ، والاشمئزاز ، والتعجب . وإما :

(٢) مقيد : ويسمى بالعاطفة ، كمحبة الوطن ، واحترام النفس ، وكراهة الظلم ، والخوف من عمل القبيح .

نشأة الوجدان وتطوره :

إن آثار الوجدان لتظهر واضحة جلية على الطفل فى حياته الأولى ، وإن أول مانلاحظ عليه فى الأسابيع الأولى من حياته تأثره تأثرا شديدا بالتغيرات الجسمية العضوية ؛ فهو يبكى إذا جاع ، ويسر إذا شبع ، ويتألم إذا اعتراه اضطراب فى الهضم ، أو قلق فى مضجعه ، أو تعب من قلة النوم .

وفى الشهر الثالث أو الرابع من عمره يتغلب وجدانه الحسى الخاص ، حيث تأخذ حواسه الخاصة فى القوة والتأثر بالمؤثرات الخارجية السارة إلى حد قلما يقدره الكبار حق قدره .

وأشد الأشياء تأثيرا فى الطفل فى هذا العصر من عصور حياته ملمس الأشياء وألوانها ، والنغمات والمقاطع الصوتية . وقد دلت التجارب الحديثة على أن الأطفال من السابعة إلى الرابعة عشرة يفضلون ألوانا خاصة على غيرها . وقد وجد أن معظمهم يحبون الأزرق والأحمر والذهبى ، وتقريبا جميع الألوان الممتزجة التى يحبها الكبار ، وهى الألوان المتقابلة كالأزرق مع الأصفر ، والأحمر مع الأخضر .

يكبر الطفل فتنمو عضلاته ، ويميل إلى النشاط ، ويحب الحركة والانتقال من مكان إلى آخر بكل حرية ، وينبعث إلى تناول الأشياء وتقليبها بيديه ، ويجد فى ذلك سرورا ظاهرا ، ويكره الحجر عليه وتقييد حريته بأى وسيلة من الوسائل . ولا يزال يجد فى اللعب حتى يلحقه التعب فيدركه الألم ، فيميل إلى الراحة ، ويجد فى النوم لذة وسرورا . وفى أثناء يقظته تراه يحب التغير والانتقال من حال إلى حال ، والجرى وراء كل مايخلب لبه ، ويجتذبه نحوه ،

ويجلب له السرور ، فكأنه بذلك يقول لنا إنى أحب الحرية فى الحركة ، وأولع بالتغيير فى البيئة ، وأميل إلى كل جديد ، وأمقت الاستعباد ، وأكره البيئة الثابتة المملة .

ينتقل من مستوى الإحساس إلى مستوى الإدراك ، فتظهر عليه علامات الانفعالات ، فيغضب ويخاف ، ويحب ويكره ، وهو إذا خاف أو غضب أو كره لا يتبع حدا وسطا ، بل إن خوفه شديد ، وغضبه ظاهر ، ومحبته بينة ، وكراهته واضحة .

فانفعالات الطفل شديدة حادة ، وهى مع ذلك سريعة فى ظهورها ، سريعة فى خمودها وزوالها ؛ إذ هو يغضب بسرعة لأدنى سبب ، ويزول غضبه لأقل سبب أيضا ، وأقل معاكسة تبكيه بكاء مرا ، وأقل تغيير فى البيئة يضحكه ؛ كما إذا رأى لونا براقا جذابا ، وهو فى ذلك بالإنسان المتوحش أشبه ، وإليه أقرب . وما ذلك إلا لأنه ينقصه التفكير والروية وضبط النفس ، فهو يخضع لتجاربه الحسية الوقتية المرتبطة ببيئته الحاضرة ، لا للفكر والمنطق ، والنظر إلى المستقبل .

ومما يلذ للإنسان أن يرى الطفل وهو كالألعوبة فى يد الانفعالات ؛ فتارة تقذف به إلى الحدة والاضطراب العصبى العنيف ، وأخرى تنزل به إلى الهدوء والسكينة التامة ، والفرح الظاهر ، وربما لا يكون بين هذه الحالة وتلك إلا فترة قصيرة ، فتراه يبدأ ضاحكا ، وينتهى باكيا ، أو بالعكس ، وما ذلك إلا لكونه يحس فيتأثر . ولكون إحساساته مضطربة لا تستقر على حال ترى انفعالاته كذلك جامحة مضطربة متقلبة .

وهـذا بعينه هو السبب فى أننا نراه متقلبا فى محبته و كراهته ؛ فهو يكره اليوم ما أحب بالأمس ، ويغضب الليلة ممن صاحب البارحة ، وينفر فى عيشته ممن أقبل عليه فى ضحاه ، و يتوجه فى ليله نحو ماهجر فى نهاره .

وهو فى تصرفاته هذه محب لنفسه ، متأثر بالغرائز الفردية ، يسعى فى الحصول على رغباته الشخصية ، و يقبل على كل مايجلب له السرور ، ويحب كل من يرضى رغباته ، ويكره كل ما يؤلمه ، ويبغض كل من يحول بينه و بين مايشتهى ، يحب والديه لأنهما يعطفان عليه ، ويحب حاضنته ومن يتوددون إليه من الأجانب لأنه يلحظ فيهم شفقة عليه ، ورأفة به ، ويحب مَرْضَعه لأنه أشد الأمكنة اتصالا به .

فإذا رأينا منـه ذلك التقلب فلا نعجب ، فتلك طبيعته التى طبع عليها ، وتلك سنة الله فى خلقه ، فلا مفر من الاعتراف بها ، واتخاذ الوسائل لتهذيبها وإصلاح شأنها .

ولا ينبغى لنا مع ذلك أن نطأطئ للطفل الرءوس ، ونغدق عليه عبارات المدح والاستحسان ، ونغلو فى إطرائه والثناء عليه ، فإن ذلك مميت لشخصيته . قتال لعواطفه . بل من الواجب أن نرتفع به من هذا المستوى الحسى إلى المستوى المعنوى الاجتماعى الذى هو مستوى العواطف ، حتى إذا ماوصل إلى مستوى العواطف انتقلنا به من العواطف الحسية إلى العواطف المعنوية الدنيا ، ثم إلى العواطف العليا كما سترى فيما بعد .

المراجع بالإنجليزية : ـ

(1) Manual of Psychology, by Stout, ch. V.
(2) Psychology, by Woodworth ch. IX.
(3) Fundamentals of Psychology, by Dumville.ch.XI.
(4) The Teacher's Handbook of Psychology, by J. Sully, ch. XV.
(5) Psychological Principles of Education, by Horne, ch. XV.
(6) Social Psychology, by Thouless, p. 104-5.
(7) Introduction to Psychology, by Loveday & Green. ch. VII.

الفصل السابع

الانفعالات

إن الحالة الانفعالية أظهر حالة نفسية يتجلى فيها الوجدان بأجلى مظاهره، وتظهر فيها آثاره الباطنية والظاهرية واضحة جلية إلى أقصى حد ممكن. وإننا نريد بالانفعالات تلك الوجدانات الهائجة، والدوافع النفسية الثائرة القوية، التى تحمل الإنسان على العمل، وتعاوده كل يوم بل كل لحظة من لحظات حياته، فتسبب له الفوز والنجاح، وتعاونه على إخضاع الظروف المعارضة، وتذليل صعوبات الحياة، والتغلب عليها، أو تجلب له الخزى والعار، والمرض العضال، والحزن المستمر، والإخفاق الدائم.

وليس الانفعال مقصورا على الغضب كما كان يظن؛ بل إنه يشمل كل وجدان حاد كالخوف والفرح والحزن والأسف والندم والحقد والحسد والأمل والتفاؤل والتشاؤم. ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنه قلما تمر على الإنسان لحظة دون أن يكون فى حالة انفعال ظاهر أو مقهور، حاد أو ضعيف. ولكن بعض الأشخاص الذين ينقصهم ضبط النفس قد يصيرون ألعوبة فى يد بعض الانفعالات الحادة التى تملك عليهم قيادهم، وتمسك بأزمتهم،

وتقودهم أنى شاءت، فيصبحون نهبا لها ، ويصيرون عبيدا لتصرفاتها الهوجاء، فتضعف أجسامهم ، وتخور قواهم . وقد تلتهمهم أمراض الانفعالات التهاما ، فتضطرب أعصابهم فجأة ، أو تقف قلوبهم عن العمل بغتة ، فيلحقهم الموت العاجل . فالحزن الشديد قد يكون مميتا ، والغضب العنيف قد يودى بصاحبه . وكثيرا مايكون الفرح الفجائى الشديد سببا فى الهلاك السريع . هذا فى حين أن الانفعال الذى لايجد له منفذا ، ولا يحصل له على رغبة ، ولا يصل إلى غاية ، بأى وسيلة من الوسائل ينتقل من العقل الظاهر إلى أعماق العقل الباطن، ويصير مآله عالم الوجدانات المكبوتة ، فيسبب أمراضا عصبية خطرة قد ينشأ عنها اضطراب الشخصية ، وتوالى الأمراض العقلية التى يستعصى علاجها ، ويطول أمدها .

فيجدر بنا أن نلم بهذه الظاهرة النفسية النفاذة الأثر ، ونتعرف حقيقتها وآثارها فى الجسم والعقل ، ونعرف كيف تنمو وتقوى ، وكيف تضعف وتهذب ، لنكون على بينة من أمرها ، ونقدر على كبح جماحها، وضبطها قبل استفحال أمرها .

تعريف الانفعال :

علمت مما تقدم أن الانفعال وجدان عقلى فطرى مطلق . ولكن هذا تعريف مجمل ، فإذا أردنا تعريف الانفعال تعريفا أوضح من هذا نقول كما قال الأستاذ (وودورث) (١) : « إنه حالة شعورية ثائرة تعترى الحيوان » ؛ فالثورة

---

(1) See his Book : Psychology p. 118.

الشعورية أو الوجدان الثائر هو أخص مميزات الانفعال . وإنما قيل «شعورية» لأننا إذا قلنا بأن الانفعال لا شعورى كان هناك تناقض فى الألفاظ . نعم إن الإنسان قد يكون منفعلا ، دون أن يلاحظ أنه منفعل ؛ أى من غير أن يدرس حالته العقلية وقت الانفعال . ولكن من المستحيل أن ينفعل دون أن يعلم ، وأن تضطرب أحواله العضوية اضطرابا عاما وتبقى حالته العقلية هادئة ساكنة .

وإنما قيل « تعترى الحيوان » لأن الانفعال عملية جسمية — عقلية ؛ أى أنها تؤثر فى الجسم والعقل معا ، فيلاحظها المنفعل فى نفسه ملاحظة ذاتية ، ويستطيع غيره ملاحظتها برؤيته ، أو إجراء تجربة عليه ، إذ أن وجهه وشفتيه تحمر ، وقلبه يضطرب ، ونبضه يزداد ، وتنفسه يبطئ ، ودورته الدموية تسرع ، وتظهر عليه تغيرات جسمية أخرى من السهل مشاهدتها .

فالانفعال حالة عامة ، أو حالة شعورية كاملة . ولذا يقول العلامة (بُولْدوِن(١)) فى تعريفه : « إنه حالة شعورية كاملة تتضمن عنصرا وِجدانيا ظاهرا ، وميلا نشاطيا خاصا ، تثيره حادثة خاصة محسة أو معقولة » . ويقرب من هذا قول الأستاذ بَراوْن : « إن الانفعال وجدان واضح ينشأ مباشرة إما عن التفكير فى شىء أو أشياء ندركها إدراكا حسيا أو نتذكرها أو نتخيلها ، وإما عن انفعالات سابقة » . فمن هذه التعريفات ترى أن الانفعال نوع من الوجدان يمتاز بشدته ، وبكونه فطريا شعوريا متعلقا بشىء يدركه الإنسان

---

(1) See: Dictionary of Philososphy & Psychology, Edited by M. Baldwin, Article "Emotion".

إدراكا حسيا، أو يتصوره، أو يتذكره، وبأنه تصحبه ثورة جسمية عقلية عامة.

وصف عام للانفعالات :

(١) وتوضيحا [1] لما تقدم نقول إن كل انفعال يعتبر حالة خاصة بالمنفعل لا يمكن وصفها، ولا تحليلها إلى عناصر تستوعبها؛ ولذا لا يستطيع أن يصف أحد منا انفعال غيره؛ فكل أدرى بحالته الانفعالية الخاصة التى تعتريه عند الانفعال، فلكى يعرف الشخص معنى الغضب تماما لابد أن يجربه، ولكى يفهم معنى الخوف لابد أن يعانيه.

وليس معنى هذا أن الانفعال وجدان بسيط ليست له عناصر يتركب منها؛ إذ الواقع أن كل انفعال يشمل حالات نفسية متعددة خاصة به، ومع ذلك لا نستطيع أن نصف هذه الحالات بالضبط، ولا نستطيع أن نعددها بحيث يكون مجموعها مساويا للانفعال، وإننا لو حاولنا حصر الحالات التى تدخل فى تكوين أحد الانفعالات — على ما يظهر لنا — لبقيت بقية تقصر اللغة عن تسميتها ووصفها.

فنحن إذا قلنا إن الغيرة مثلا تتركب من الغضب، والحزن، وتوبيخ الضمير وغير ذلك من الحالات الوجدانية الخاصة بالغيرة، فإننا لا نريد أن نقول إن مجموع هذه الحالات هو الغيرة نفسها؛ لأن الشعور الذى يشعر به من يجرب الغيرة شعور نفسى خاص به، يدخل فى تكوينه عنصر نفسى آخر غير تلك

---

[1] See. Groundwork of Psychology, by Stout, p. 167.

العناصر المذكورة، فمهما يبلغ الانفعال من التعقد والتركيب فلا بد أن يدخل فى تركيبه عنصر نفسى خاص ليس من المستطاع تسميته .

(٢) ومع كون الانفعال حالة نفسية (١) نجد أنه لا بد أن يتصل بشىء خارجى يسمى « متعلق الانفعال » ، فلكل انفعال اتجاه نفسى نحو شىء من الأشياء الخارجية ، فأنت تغضب من شىء أو شخص أثار غضبك ، وتخاف شيئا دعا إلى الخوف ، وتأسف على فقد عزيز لديك ، وتفرح بالحصول على أمر يسرك .

وإذا كان متعلق الانفعال غامضا غير محدود تماما فإن النفس تميل إلى تحديده وتشخيصه ، فمن طبعه الغضب ، يغضب لأتفه الأسباب ، بل قد يغضب لما قد لا يثير الغضب مطلقا ، أو لما قد يسر فى الأحوال العادية . والفرح يحدث نشوة فى النفس تحمل الإنسان على السرور من كل شىء ، حتى من ذلك الذى قد يغضب عادة . والحقد يتحرك فى نفس الحقود حتى فى ظروف لا تثير الحقد مطلقا فى نفس غيره . والمتفائل ينظر إلى الناحية السارة من كل شىء . والمتشائم ينظر إلى نواحى الحياة المظلمة . وفى مثل هذه الأحوال قد يتحول متعلق الانفعال من شىء إلى آخر : فمن أغضبه رؤساؤه فى محل عمله يظهر غضبه على أهله ، والخادم الذى أغضبه سيده يغضب على مرءوسيه .

(٣) ولكل انفعال ناحية نزوعية خاصة به ، أو اتجاه نزوعى خاص به ، فالغضبان يميل إلى معارضة من أغضبه وإهلاكه إذا قدر ، فإن لم يقدر ضرب الأرض بقدميه ، أو رفص ما يصادفه من الأوانى برجليه . ويصحب الفرح

---

(1) Subjective.

نشاط نفسى يدعو إلى السرور والسخاء والنشاط العام والانتباه الطليق الانهماكى الذى لا يشوبه جهد ولا ألم، ولا يتوجه إلى غاية عملية؛ فالفرح يلعب ويطرب، ويسرح ويمرح، ويضحك ويغنى، ويرقص ويصفر، ويمنح السائل مالم يكن ليمنحه فى أحوال أخرى .

ولذا يوصف كل من الغضب والفرح بأنه انفعال « إقدام » ؛ لما يصحبه من نشاط عام ظاهر يتوجه ضد العدو فى حالة الغضب، ويظهر أثره فى الحركات الحرة الطليقة فى حالة الفرح . أما كل من الحزن والخوف فيسمى انفعال « إحجام » ؛ لأن النشاط الجسمى والعقلى فى كل منهما يكون على العموم مقيدا محجورا عليه ؛ فالحزين يعكف على التفكير فيما أصابه، ولا يفكر فى غير ذلك إلا مع شىء من الألم والتكلف ؛ يدل على ذلك قولنا إن فلانا « منغمس » فى الأحزان، فهو فى حاجة إلى من ينقذه وينتشله من مصابه . ويعترى الحزين انقباض واضطراب عام فى الوظائف الحيوية، يصحبه بكاء وتحسر وشكوى، وحركات تخفف الآلام، وتخلى السبيل أمام التيارات العصبية التى لا تجد لها غير ذلك منفذا ؛ لأن السلوك العادى معطل غير متوجه نحو مقاومة البيئة، والتغلب على الظروف الخارجية، ولكنه متوجه نحو التأسف للمصيبة، والتحسر على خسارة لا أمل فى عوض منها .

أما الخوف فتارة يحمل الإنسان على القيام بأعمال بها يتجنب مصيبة أو خسارة يتوقع حدوثها، وأخرى يضعف القوى الإنسانية لتعلقه بأمر غريب، أو بشر على الأبواب . وقد يشتد الخوف لدرجة يصبح معها الخائف مضطرب الأعصاب، أو فى حالة شلل لا يستطيع معه الحركة مطلقا ؛ وهذا ما يسمى

بجاذبية الخوف . وقد يصحبه نشاط عصبى ، ويقظة لا شعورية يستطيع معها الإنسان الإقدام ومقاومة المخيف ، والتخلص من المآزق الحرجة بالقيام بأعمال مدهشة تعد من المعجزات .

ولكن الخوف الشديد على العموم يحجب عن الخائف ضياء التفكير ، ويحول بينه وبين المهارة فى أعماله الجسمية والعقلية عند الخوف ، ويقضى على سرعة الخاطر ، وقوة البديهة . ولا يستطيع مقاومة الأخطار المخيفة إلا من قويت إرادته ، وهدأت ثائرته ، وثبت فؤاده .

(٤) ويعتبر⁽¹⁾ كل انفعال حالة وجدانية مركبة تصحبها تغيرات جثمانية متعددة ، ظاهرية وباطنية ؛ واضطرابات عصبية من المستطاع ملاحظتها ، فأنت إذا لاحظت نفسك أو غيرك وقت الخوف مثلا وجدت أن جميع الوظائف الجسمية والعقلية فى حالة اضطراب ؛ فهناك انقباض عام ، وضيق نفسى قد يصل إلى درجة الإيلام ، وتغيرات فى الأحوال الجثمانية الداخلية وفى السلوك والمظاهر الخارجية ؛ فالقلب مضطرب ، والوجه والشفتان محمرة ، والحلق جاف ، والتنفس خفيف ، ويقف الشعر ، وتتفتح العينان ، وتتمدد الحدقة ، وترتعد العضلات والفرائص ، ويزداد الضغط الدموى ، ويسرع النبض ، ويقل الدم الذى يغذى العضلات غير الإرادية ، ويغزر الذى يمد العضلات الإرادية ، وتتسرب المواد السكرية المخزونة فى الكبد إلى الدم ، فتزيد فى النشاط العام ، وتقف عملية الهضم وقتيا ، وتفرز الغدد الكلوية « الأدْرِنَالِين » بكثرة

---

(1) See Introduction to Psychology, by S.S:Brierley, P. 84-86:

فتنتشر فى الدم ، وتنشط جميع العمليات السابقة ، وتمنح الدم قدرة غير عادية على سرعة التجمد ، وتساعد العضلات المجهدة فى استعادة قوتها .

فهذه التغيرات الجثمانية هى التى تساعد الحيوان على القيام بأعمال غير عادية فى حالة الانفعال الشديد من جهة ، وتكون سببا فى الضعف العام ، وسوء الهضم ، والاضطراب العصبى من جهة أخرى .

ولقد تبلغ (١) هذه التغيرات الجثمانية عند الخوف والقلق درجة تنسى معها الحالة الوجدانية ، ويظن الأطباء خطأ أن هذه التغيرات والاضطرابات لا ترجع إلى اضطراب وجدانى ، ولكن إلى خلل مادى عضوى اعترى القلب أو المعدة أو الجهاز العصبى ، فيحاولون عبثا علاج المريض بطريقة مادية قلما تفلح .

هذا من حيث الاضطرابات المادية الجثمانيــة ، أما من حيث الاضطرابات العقلية فأهم ما يلاحظ فى المنفعل ضيق دائرة الشعور ، وتخصصه ، وقصره على أشياء محدودة ؛ فالمنفعل فى حالة الانفعال العنيف يصير أصم أعمى ؛ فلا يسمع ولا يرى إلا ما له علاقة بالغاية التى يرمى إليها الانفعال ، وربما لا يحس بما يحدث له من آلام فى أثناء انفعاله ، وقد ينسى جميع مبادئه ويتغاضى عن نواياه السابقة ، وينسى أيمانه المؤكدة ، والعهود الوثيقة التى أخذها على نفسه . وقد يصل به الأمر إلى أن ينتهج طريقا آخر فى الحياة ، ويسلك مسلكا غير مسلكه العادى ؛ فيصبح رجلا غير الرجل ، ويكتسب شخصية غير شخصيته التى يعرفها الناس ، ويعتريه ما يسمى « بانقسام الشخصية (٢) » . وحينئذ يتعدى الانفعال حدوده ، ويخرج عن دائرة وظيفته الحيوية التى هى تنظيم السلوك والاستعداد للطوارئ ،

---

(1) See Psychology of Everyday Life, by J. Drever, P.35.
(2) Dissociation.

فتسد المسالك العصبية التى تربط الوظائف الحيوية المخية والعقلية بعضها ببعض، تلك الوظائف التى ينشأ عن ارتباطها انسجام السلوك ، وضبط النشاط والسلوك. ومتى سدت هذه المسالك صار الإنسان عاجزا عن ضبط عضلاته وحواسه ، فلا تستطيع تأدية وظائفها ، فلا يقدر المرء على التكلم ، ولا على ضبط رغباته وكتم ميوله الساذجة الوحشية .

والغالب أن تكون هذه الاضطرابات مؤقتة ، فيكون انقسام الشخصية بهذه الكيفية مؤقتا أيضا لا يلبث أن يزول ، فيعود المرء إلى حالاته الطبيعية بعد تقشع سحب الانفعال . وفى حالة أخرى قد يدوم الاضطراب ، ويستمر انقسام الشخصية ، فيؤدى ذلك إلى مرض عصبي ظاهر . وقد حدثت حوادث متعددة من هذا القبيل إبان الحرب الكبرى ، وكانت الاضطرابات العصبية ـ على اختلاف أنواعها ـ تعزى إلى فزع الجنود من دوى القنابل التى كان يلقيها الأعداء عليهم .

(٥) ومن المشاهد أن الانفعالات تظهر فى كل طور (١) من أطوار الحياة ؛ فالخوف والغضب مثلا يظهران من عهد الطفولة الأولى ، ويلازمان المرء طول حياته ؛ إذ أن الوليد يغضب إذا حجرت على حريته فى الحركة ، ويخاف عند سماع صوت مرتفع فجأة . والرجل يغضب أو يخاف إذا ظهر له ما يغضبه أو يخيفه. فكل فرد صالح لأن يغضب أو يخاف مهما تكن سنه ، إلا أن الانفعال يختلف قوة وضعفا باختلاف الأفراد فى طبائعهم وطرق تربيتهم .

(٦) ومثيرات الانفعال كثيرة ؛ فالطفل يخاف أشياء كثيرة ، ويغضب

---

(1) See Educational Psychology, by Sandiford, p.134-6.

لأسباب متعددة ، ويعتريه الخجل فى مواقف مختلفة . ويخاف الراشد من الأشباح والمناظر المخيفة ، ومن ضياع وظيفته ، ومن إخفاقه فى حياته الزوجية. ويغضب عند رؤية عدوه ، وعند التدخل فى شئونه الخاصة ، وعند مس شرفه بأذى ، وعند التعدى على حقوقه .

(٧) ويعقب الانفعال حال نفسية خاصة قد نسميها الحالة المزاجية (١) ؛ فالغضبان يظل غضبا مدة طويلة حتى بعد زوال أسباب الغضب ، والفرحان يستمر فرحا طويلا ، وهكذا . بل إننا نشعر بالغضب من حين لآخر عند تذكر سببه .

ولهذا المزاج أثر ظاهر فى السلوك ، إذ الغضبان يتأثر بحالة عصبية خاصة يصعب عليه معها أن يحسن المعاملة ، أو يقبل الرجاء ، أو يسيغ الطعام أو الشراب ، ولذا يستحسن تركه حتى تهدأ العاصفة ، ويذهب أثر الغضب .

(٨) ومن آثار زوال التوازن العقلى فى أثناء الانفعال ، وتحكم الوجدان فى الفكر ، وعدم القدرة على وزن الأمور بميزان الحكمة أن المنفعل يكون أميل إلى المحاباة وغلظ القلب والسفه ، وعدم الاعتدال فى الأحكام ؛ فالغضبان يهذى ، ويسب عدوه ، ويصفه بما ليس فيه ، ويصدر ضده أحكاما قاسية لا صحة لها ، ثم إنه بعد أن تهدأ العاصفة ، ويذهب أثر الغضب ، ويعود إلى رشده ، يدرك خطأه ، ويعجب للظروف التى دفعته إلى الحكم بمثل تلك الأحكام القاسية الباطلة . ولا عجب ؛ فعين الرضا عن كل عيب كليلة ، وعين السخط يقظة حادة .

---

(1) Mood.

الحالة المزاجية

نرى من المناسب فى هذا المكان أن نحدثك بإسهاب عن الحالة المزاجية التى أشرنا إليها فى الفقرة السابقة فنقول : —

إن هذه الحالة إما انفعالية وإما عرضية اتفاقية .

(١) فالانفعالية هى الحالة التى تعقب الانفعال مباشرة(١) ، وتتصل به اتصالا تاما ظاهرا . والحد الفاصل بينهما هو زوال المثير الذى أثار الانفعال ؛ فما دام الإنسان يحس بذلك المثير أو يفكر فيه فهو فى حالة انفعال ، أما إذا زال المؤثر ، وكف الإنسان عن التفكير فيه ، وبقى متأثرا به فإنه يكون متأثرا بالحالة الانفعالية . وأظهر مميزات الحالة المزاجية الانفعالية أن المتأثر بها يكون أقرب إلى التأثر بمثيرات الانفعال التى قد تظهر فيما بعد . فمن تمكن الخوف من نفسه أخافه أقل شىء . ومن صار ضحية الغضب غضب لأقل الأسباب . بل إن المتأثر بالحالة المزاجية الانفعالية قد يكون عرضة للتأثر بمثيرات وعوامل خارجية ليس من شأنها أن تثير انفعالات فى الأحوال العادية ؛ فالغضب الذى يظل متأثرا بالغضب يزيد غضبه إذا احتك به مفتاح الحجرة ، أو اعترضه الكرسى فى طريقه ، أو استعصى عليه قلمه ، أو وجد فى حبره خللا ، كأن الانفعال الهادئ يبحث عن شىء يتعلق به ، ويود الحصول على علة يتعلل بها لتكون مبررة لثورته وظهوره .

---

(1) See Introduction to Psychology, by Loveday & Green, P. 141, Psychology of Everyday Life, by Drever P. 35 & McDougall's Outline of Psychology, P. 359.

(٢) أما الحالة المزاجية العرضية فتعترى الإنسان فى أوقات خاصة ، ولا يستطيع إرجاعها إلى انفعال سابق عليها ؛ فأنت قد تبدأ يومك وأنت جذل شاعر بالصحة والراحة والسرور النفسي ، ويظل هذا الشعور ملازما لك طيلة يومك فتنظر إلى ما حولك بمنظار السرور ، وتؤول كل حادثة تحدث لك تأويلا مريحا للنفس ، وتحسن معاملة الناس ، وترى أن كل شيء فى الوجود على مايرام ، فأنت فرح متفائل ، تنظر فترى أمامك مستقبلا مملوءا بالآمال .

تشعر هذا الشعور فى حين أن غيرك قد يكون كئيبا كاسف البال ، مغتما متكدرا ، متشائما متبرما بالناس ، لا يحتمل الأذى ، ولا يقبل المداعبة ، ويؤول كل كلمة تقال عنه تأويلا مؤلما لنفسه ، وينظر إلى الأشياء نظرة الحزين الذى لا يسره شيء ، ولا يرضيه عمل .

فأنت وهو فى هاتين الحالتين لستما متأثرين بانفعال خاص ، ولم يحدث أن تأثرتما بانفعالات فى اليوم السابق . وقد يحصل أنك تتأثر بانفعالات تغير قليلا من حالتك النفسية السارة تغييرا يبقى لحظة أو لحظات ، ثم يزول وترجع إليك حالتك العامة . وهو أيضا قد يسر ويضحك برهة ، ولكن سرعان ما تعود إليه حالته المزاجية المتغلبة عليه .

ومن الناس من تتقلب أحوالهم المزاجية تقلبا سريعا لأدنى سبب ظاهر ؛ وهؤلاء « المزاجيون » الذين تعتريهم حالات مزاجية مختلفة من حين إلى آخر ؛ فأنت ترى أحدهم مسرور النفس ، طيب الخاطر ، واسع الصدر . وبعد وقت قصير ترى الحال قد تبدلت ، فالمزاج مضطرب ، والكآبة متغلبة ، والحزن بين . وذلك المزاجى لا يقبل التفاهم ، ولا يحتمل أقل أذى ولا أى ملاحظة عليه ، ولا

أى كلمة تقال عنه . وإننا عادة نصف المزاجى بصفة منسوبة إلى الانفعال المتغلب عليه ؛ فنقول مثلا إنه فى حالة غضبية ، أو فى حالة سرورية أو حبية أو بغضية .

وبعد فما أسباب هذا التقلب؟ وبم نعلل ظهور هذه الحالة المزاجية العرضية؟ إننا نفهم السبب فى أن من ثار غضبه ، يظل غضبان مدة طويلة حتى بعد زوال أسباب الغضب ، ونعرف لماذا يظل الخائف خائفا ولو حيل بينه وبين الأشباح المخيفة ، وندرك سبب تأثر الفرِح بفرحه ، والحزين بحزنه ، والآسف بأسفه بعد انقضاء أسباب الفرح أو الحزن أو الأسف . نعم نفهم أسباب هذه كلها لأن التهيجات العصبية ، والاضطرابات الجسمية ، والتغييرات الجثمانية التى صحبت الانفعال لا تذهب دفعة ولا تزول فجأة ، بل تبقى حينا بعد زوال المثيرات الخارجية . ويستلزم بقاؤها تأثر الشعور أو الحالة العقلية بها ؛ فالحالات المزاجية الانفعالية تعتبر فى مثل هذه الظروف آثارا تابعة للانفعالات ؛ فهى فى هذه الحالة تشبه الصور اللاحقة (١) التى تعقب الإحساسات . وكما أن الصور اللاحقة لا تبلغ منزلة الإحساسات الأصلية فى الوضوح والجلاء كذلك نرى هنا أن الحالات الانفعالية لا تبلغ منزلة الانفعالات نفسها والثوران والتهيج . وهذا طبيعى ؛ لأن التغيرات الجسمية التى تصحبها لا تبلغ منزلة تلك التى تصحب الانفعالات نفسها .

وهذا الفرق يحدث فرقا فى السلوك أيضا ؛ أى أن سلوك الإنسان وقت تأثره بالحالة المزاجية لا يبلغ من الشذوذ ما يبلغه عند تأثره بالانفعال ؛ فالمزاجى لا يضرب بقدميه ، ولا يهذى ، ولا يغالى فى السب واللعن والإقذاع فى

---

(١) انظر الجزء الثانى من هذا الكتاب ص ٢٧٥ .

القول ، فهو لذلك أقرب إلى الشخص العادى من المنفعل بالفعل . ومع ذلك نرى المتأثر بحالة مزاجية غضبية مثلا يغضب بسرعة ، لأن حالته النفسية والجثمانية تساعد على ذلك ، ومثل هذا يقال فى الحالات المزاجية الانفعالية الأخرى – فأسبابها إذاً ظاهرة لأن كلا منها يعد ذيلا للانفعال المرتبط به . أما أسباب الحالات العرضية فترجع أحيانا إلى تغيرات عضوية ، أو إلى حالة الجسم العامة ؛ كالمرض ، والجوع ، والمغص ، وسوء الهضم ، والاضطراب العصبى ؛ فكل من المريض والجائع والمغوص ومعتل الأعصاب يكون عرضة لحالات مزاجية عرضية ؛ فيفرح أو يغضب أو يحزن أو يقلق بسرعة . ويظل فرحه أو حزنه طويلا ، حتى إذا ما زال سبب هذه الحالة عاد الشخص إلى حالته الطبيعية .

وقد وجد بالتجارب أن سوء الهضم وداء المفاصل ومرض السكر من أسباب ظهور الغضب ، وأن زيادة الإفراز الدرقى من أسباب ظهور الخوف والذعر . وهذا يوجب علينا أن نفكر طويلا قبل معاقبة الطفل على سأمه وملله، وسوء سلوكه ، وميله إلى الكآبة والحزن ، والتأثر الوجدانى السريع ؛ فقد يكون جائعا أو عطشا أو متألما من برودة أو حرارة ، وربما يكون مصابا بأمراض لا نعلمها ، أو متأثرا باضطرابات جثمانية أو عصبية لا نفهمها ، وإنما الذى يفهمها هو الطبيب ، فمن الواجب حينئذ عرضه عليه .

وأحيانا تكون البيئة الطبيعية مسئولة عن ظهور الحالة المزاجية العرضية، فأنت تشعر بالسرور ، ويتولد لديك نشاط وإقبال على العمل إذا كان الجو حسنا، والمناخ صافيا، والحجرة منظمة منسقة مستوفية لشروط الصحة، مستكملة

لما يتطلبه الذوق السليم . ولكن إذا اغبر الجو واكفهر ، أو ضاقت الحجرة أو أظلمت فإن الإنسان يشعر بضيق نفسى ، وتعتريه الكآبة والملل ، مع أنه قد يكون فى الحالة الثانية أصح جسما وعقلا ، وأشد استعدادا للعمل منه فى الحالة الأولى .

وقد يكون السبب فى الحالة المزاجية الخاصة كبت الانفعال أو عدم التمكن من إظهاره ؛ فأنت إذا أغضبك غضبا شديدا شخص أقوى منك أو أكبر سنا أو منزلة ، ولم تجد الفرصة لإظهار غضبك فإنه قد يظل كامنا فى ضميرك إلى أن تخلو بنفسك ، أو تعود إلى بيتك ، وحينئذ تظهر تلك الحالة الغضبية التى تكون بمثابة صدى لذلك الانفعال المتهور الذى لم يظهر فى حينه . وإذا ظهرت تلك الحالة فقد تكون وبالاً على الأهل والأقارب وأثاث البيت .

وإذا كبت الانفعال مدة طويلة انتقل إلى اللاشعور ، وظهرت آثاره من حين إلى آخر فى الشعور بصورة حالة مزاجية عرضية . فمن الحالات المزاجية العرضية مايرجع سببه إلى انفعالات أو وجدانات مكبوتة ؛ أى أن السبب فيها قد يكون لا شعوريا .

وأكثر الحالات المزاجية استمرارا ، وأقربها إلى الأمراض العصبية ما يكون سببه تضارب بعض الميول الانفعالية ؛ فإذا أغضبك من تحب فغضبك منه يستدعى غضبك عليه ومهاجمته ، ومحبتك إياه تقتضى عطفك عليه ، وحينئذ يحدث تضارب ، فإذا لم تحل العقدة اعترى الإنسان قلق ، ولازمه طويلا حتى يحدث مايحل المشكلة ، أو يتغلب أحد الانفعالين على الآخر .

وكذلك إذا لم يستطع شخص ضبط نفسه فعاب أو جبَّه أحد أصدقائه

بدون حق، فإنه يحمل معه حالة نفسية مزاجية تصاحبه سحابة نهاره، وتكدر عليه صفوه، وتعرقل مساعيه، وتعطل سير نشاطه، حتى يتخذ الوسائل الفعالة للقبض على زمام نفسه، وإرجاع الحالة إلى ما كانت عليه من قبل بينه وبين صديقه بالاعتذار إليه اعتذارا صريحا، أو إظهار الندم والأسف بأى وسيلة من الوسائل.

فلهذه الحالات النفسية المزاجية كما ترى آثار فعالة فى السلوك الإنسانى، وقد يكون من الصعب التغلب عليها؛ فيقضى المرء يومه كله متأثرا بإحداها؛ يرى ما تريده أن يرى، ويسمع كما تحب أن يسمع؛ فالمتأثر بالكآبة يرى أن كل شىء يسير على عكس ما يريد، وأن لا شىء فى العالم يستحق العناية، لأن الأفكار التى تتوارد على نفسه أفكار كآبة وحزن وأسف؛ فكل شىء خطأ فى نظره، وكل مايعمله الناس خطأ فاحش، وكل مايحدث أمامه من أسباب اللذة والسرور لاقيمة له؛ لأنه لايراه ولا يشعر به، ولا تتوجه نفسه لملاحظته والعناية به. وبعكس ذلك المتأثر بالفرح وانشراح الصدر؛ فكل شىء فى نظره هادئ، وكل ما يعمله وكل ما يقع من غيره حسن.

والحازم من يتنبه لمثل هذه الحالات النفسية الطارئة، ويملك عليها زمامها، فيتحكم فيها — بدلا من أن تتحكم فيه أو تؤثر فى سلوكه، وتملك عليه زمامه، فتقوده إلى حيث تهوى. والتغلب على هذه الحالات لايتم إلا لمن كان لإرادته أثر فعال فى وجداناته الشاذة.

مباحث عامة فى الانفعالات

ليس البحث فى الانفعالات وآثارها من مستحدثات العصر الحاضر ؛ بل إن ذلك يرجع إلى النصف الثانى من القرن الماضى ، حيث حصل فى أوربة انقلاب فكرى عام شمل جميع نواحى البحث العلمى ، فلم تكن الانفعالات من بين المباحث النفسية بأقل من غيرها حظا من هذا الانقلاب ؛ فقد حاول العلماء محاولة جدية منذ عصر (دارون) إلى الوقت الحاضر أن يحلوا معمياتها، ويدركوا أسرارها متبعين فى ذلك عدة طرق. وقد وصلوا بعد بحوثهم المتواصلة إلى نتائج قيمة نلخصها لك فيما يأتى : —

(ا) مباحث دَارْون:(١)

بحث (دَارْوِن) العالم الطبيعى الإنجليزى المشهور — (١٨٠٩—١٨٨٢) — الانفعالات من ناحية مظاهرها الخارجية . وكان غرضه الأساسى أن يعرف قيمة تلك المظاهر من الناحية الحيوية (البيولوجية) . وقد أدى به البحث إلى وضع ثلاث نظريات شرحها فى رسالة ظهرت فى سنة ١٨٦٢ باسم : « مظاهر الانفعالات فى الإنسان والحيوان» . وخلاصة ماذكره (دارون) فى هذه الرسالة أنه من الممكن إرجاع معظم المظاهر الانفعالية إلى ثلاث قواعد هى : —

---

(1) See Eductaional Psychology, by P: Sandiford, p. 130.

(١) قاعدة العادة النافعة المصاحبة للانفعال :

ويريد بذلك أن بعض مظاهر الانفعالات الخارجية تعتبر بقايا العادات كانت حيوية مفيدة للحيوان فى العصور الماضية بصفة مباشرة ، ولكنها الآن فقدت هذه الصفة . مثال ذلك : التكشير عن الأنياب ، وقبض الراحة بقوة عند الغضب . فهاتان كانتا عادتين مفيدتين فى إدخال الروع فى نفس العدو ، وفى الاستعداد للدفاع عن النفس . وكذلك تخفيض الشفة السفلى عند زاويتى الفم عند الاشمئزاز ؛ الذى كان يستخدم للتخلص من الطعام الردىء الطعم ، ورفع الحاجبين عند التعجب ، الذى لايزال يعتبر دليلا على الرغبة فى المعرفة .

(٢) قاعدة التقابل :

ويريد بذلك أن بعض المظاهر الخارجية مضاد للمظاهر التى تحدث فى حالة انفعالية مضادة للحالة الراهنة ؛ فارتخاء العضلات فى حالة الخضوع والتقرب مظهر مضاد لصلابتها وتوترها عند حب السيطرة والظهور . وإننا نلاحظ أن الكلب مثلا — حينما يريد إظهار المحبة — يتظاهر بمظهر مضاد لما يظهر عليه عند الغضب والميل إلى العداء .

(٣) قانون التأثر العصبي :

ومعنى ذلك أن بعض المظاهر الانفعالية يرجع إلى مجرد تأثر الأعصاب عند الانفعال تأثرا قهريا لا أثر للتعود فيه ، دون أن يكون لذلك فائدة حيوية ظاهرة ؛ وذلك كإفراز العرق عند التألم ، والارتعاد عند الذعر ؛ والوثب والقفز عند الفرح .

وتعتبر القاعدة الأولى أهم هذه القواعد لأنها كشفت لنا اللثام عن معانى كثير من المظاهر الانفعالية ، وبينت لنا فوائدها الحيوية .

(ب) نظرية جيمز ـ لانج :(١)

بحث العالم النفسى الكبير الأستاذ (وليم جيمز) فى العلاقة بين الانفعال والتغيرات الجسمية الباطنية ، فوصل إلى نتيجة خاصة أذاعها فى الناس سنة ١٨٨٤ ، ثم وصل إلى النتيجة عينها الأستاذ (كارل لانج) الدانيمرقى سنة ١٨٨٥ ، دون أن يكون على علم بمباحث جيمز . ولاتفاق هذين العالمين فى الرأى تسمى النظرية التى وضعاها نظرية جيمز ـ لانج .(٢)

ويدعى واضعاها ومن تبعهما أن المنبه الذى يثير الانفعال يؤثر أولا فى المراكز العصبية السفلى المتصلة مباشرة بالأعضاء والغدد الداخلية ، فتحدث فى هذه تغيرات وإحساسات ينشأ عنها الشعور العقلى الخاص الذى يسمى « الانفعال » . فالانفعالات على هذا الرأى فى أساسها وحقيقتها مثل الإحساسات ؛ فكما أن الإحساس هو تغيرات فسيولوجية تحدثها المؤثرات الخارجية فى الحواس والمراكز الحسية كذلك يعتبر الانفعال نتيجة للتغيرات المادية الجثمانية المتعددة النواحى التى تحدثها إدراكات خاصة فى الأعضاء الداخلية . وكل انفعال خاص يعتبر نتيجة لتغيرات أو إحساسات جثمانية باطنية خاصة .

---

(١) هذه هى التسمية التى ارتضاها معظم علماء النفس . ولكن بعضهم كالأستاذ جون آدمز يميل إلى تسميتها نظرية لانج ـ جيمز لسبب غير وجيه .

(٢) James - Lange Theory.

ولو أن القائلين بهذه النظرية أضافوا إليها أن كل إحساس باطنى ينشأ عنه انفعال تصحبه صورة ذهنية خيالية ، كما أن كل إحساس تصحبه صورة ذهنية أيضا ، لكانت نظريتهم هذه مقبولة ، ولكنهم يغالون فى تقدير الناحية المادية ، ويجعلون الانفعال نتيجة لتغيرات مادية فقط .

وقد ذهبوا أبعد من هذا ، فبدلا من أن يقولوا إن الوجدانات والانفعالات تحملنا على القيام بالأعمال عكسوا القضية ، وقالوا إن التغيرات الباطنية والمظاهر الخارجية هى التى تسبب الانفعالات . وفى ذلك يقول جيمز : — « إن الانفعال نتيجة للمظاهر الخارجية لاسببٌ لها . وإننا نقول ـ وفق ماتقضى به البديهة ـ إننا نفقد ثروتنا ، فنأسف ، فنبكى ؛ وإننا نصادف دُبًّا فنخاف فنجرى . وإننا نسب ، فنغضب ، فنصفع من سبنا ـ ولكن النظرية التى أدافع عنها الآن تعترف بخطأ هذا الترتيب ، فإن الحالة العقلية الثانية لا تنشأ عن الأولى مباشرة . بل إن المظاهر الجسمية تحتل منزلة تتوسط الحالتين . فالأدق والأقرب إلى العقل أن نقول : « إننا نحزن لأننا نبكى ، ونغضب لأننا نصفع ، ونخاف لأننا نرتعد ، لا أننا نبكى أو نصفع أو نرتعد بسبب الحزن أو الغضب أو الخوف . فبدون الحالة الجثمانية التى تحدث على أثر الإدراك لا يكون لكل من الحزن أو الغضب أو الخوف معنى زائد على مجرد الإدراك ، ولا يكون لأيها لون ولا قوة انفعالية . وإننا لا نستطيع أن نتصور انفعالا خاليا من جميع أنواع الوجدان أو الإحساس الجسمى . وكلما فكرتُ وأنعمت النظر فى أحوالى الانفعالية زاد تأكدى من أن كل ما لدى من طباع ونزعات حبية أو شهوانية يتكون من تلك التغيرات الجثمانية التى نسميها عادة مظاهر أو نتائج لتلك الانفعالات ، وظهر لى أنى لو

كنت فى حال ضرر جسمى لخرجت من دائرة الحياة الوجدانية ، وما شعرت بانفعال مطلقا ، سواء فى ذلك الرفق والحنان والغضب والكراهة ، ولحييت حياة مملة عمادها الإدراك المجرد والمعرفة المحضة الجافة ؛ فكل انفعال نتيجة اتحاد مجموعة من العناصر ، وكل عنصر ناشئ عن عملية جثمانية معروفة تماما ، والعناصر كلها تغيرات عضوية يعتبر كل منها أثرا عكسيا لإدراك المثير الخارجى . » (١)

ويقول فى موضع آخر بصدد علاج الانفعالات الحادة : —

« إنك إذا لم تجب داعى الثورة النفسية ضعفت ثم ذهبت ، وإن عددت من واحد إلى عشرة قبل إظهار غضبك تبين لك بعد ذلك سخف الاستسلام له . ولتعلم أن قول الناس : « اصفر لتحتفظ بشجاعتك » ليس من المجاز فى شىء . »

« وإذا جلست طيلة يومك جلسة الحزين الكاسف البال ، وأكثرت من أناتك وزفراتك ، وأجبت عن كل سؤال بصوت خافت كئيب فإن حزنك يستمر ويطول عليه الأمد . فلتأخذ عنى نصيحة ليس أجل منها قيمة فى التربية الخلقية كما يشهد بذلك كل من عمل بها : إذا أردت التغلب على نزعة وجدانية لا ترتضيها لنفسك فمن الواجب أن تتعمد — عند أول فرصة تظهر لك — القيام بحركات ظاهرية من شأنها أن تدل على وجود نزعات وجدانية مضادة لتلك التى تود التخلص منها ، ثم سر على هذه الجادة مع الجد والمثابرة ،

---

(1) See James' Principles, Vol II. pp. 450-53.

فلا ريب أنك ستثاب على هذه المثابرة إثابة عاجلة تتحقق بدون إمهال ، فتتولى عنك الكآبة ، ويذهب ضيق الصدر ، ويقبل عليك – بدلا منهما – السرور وطيب النفس . مر على جبينك برفق – وتحامل على ظهرك بدلا من صدرك ، وتكلم بصوت عال ، وحيِّ أصدقاءك بطيب التحيات . . . وأنا ضامن لك أن قلبك سيبتهج إذا لم يكن من جماد . »

ومن الأدلة التى يبرهنون بها على صحة هذه النظرية :

(١) ما نعلم بالبديهة من أننا إذا رأينا رجلا يُسب ويُلعن ويظل ساكنا هادئا دون أن تظهر عليه علامات الغضب ، فإنا لا نستطيع أن نسميه غضبان ، لأن ملامح وجهه ، وهدوءه وسكينته تدل على أنه لم يتألم لكون غيره سبه أو شتمه ، حتى ولو ظن أنه ينبغى له أن يتألم . وإن مثل هذا الرجل لو أعلن أمام الناس أنه غضِب محنَق – رغم هدوء أعصابه ، وانبساط عضلاته ، وبريق أسارير وجهه – ما صدقه أحد . وإذا أخبرنا شخص أنه كئيب حزين من غير أن تسيل عبراته ، ويخفت صوته ، وينسد حلقه ، ويضيق صدره لعلمنا أنه متظاهر بالكآبة ؛ لا كئيب بالفعل .

(٢) أن كثيرا من الممثلين والممثلات ، الذين يقضى عليهم القيام بأدوارهم فى التمثيل أن يتظاهروا بالفرح أو الحزن أو البكاء أو الضحك ، قد يشعرون بالجذل أو الأسف ؛ وما ذلك إلا لأن حركاتهم وسكناتهم أحدثت تغيرات جثمانية من شأنها أن تحدثِ الفرح والسرور أو الأسى والحزن .

(٣) ومن هذا الباب ما يشاهد من أن من يدعى المرض قد يمرض بالفعل ، ومن يتظاهر بالصحة قد يشعر بالراحة . وقد عملت تجارب على أشخاص لم

يكونوا يشعرون بالمرض ، ولكن لما مهدت لهم وسائله ، وحملوا على أسرة عليها فرش المرضى إلى حجرة العمليات ، ووضعت فوقهم أغطية المرضى أخذوا يشعرون بالمرض .

ولكن يرد على هذه النظرية :

أولاً : بأننا لا نعرف السبب فى أن رؤية بعض الأشخاص أو الأشياء دون غيرها تثير الغضب مثلا فى نفوسنا إلا إذا سلمنا بأن ذلك لمعنى ندركه من غير أن يكون للحس فيه مجال ؛ فالذى يظهر أن الذى يثير الانفعال ليس هو مجرد رؤية الأشياء أو الإحساس بها ، ولكنه الإدراك والفكر . وبعبارة أخرى نقول إن الذى يثير الانفعال إنما هى الأفكار والمعانى ، لا الإحساس ورؤية الأشياء ؛ إذ أن الأشياء فى ذاتها لا تثير الانفعالات ، وإنما تثيرها لأمور أو معان زائدة عليها ؛ فأنت تفرح لرؤية شخص محبوب ، وتغضب لرؤية آخر مكروه ، وتخاف من العدو المخيف ، وتحزن على صديق فقدته ، أو مال خسرته ؛ فمجرد الإحساس ليس كافيا لإيقاظ الانفعال ، بل لا بد من أن يضاف إليه معنى من المعانى المؤثرة .

ثانيا : بأننا لو فكرنا لعلمنا أن لتداعى المعانى والتجارب أثرا بل آثارا كبيرة فى إيقاظ الانفعال ، وحصول التغيرات الجسمية الخاصة . ألا ترى أن الطفل الذى لم ير الضبع ربما لا يخافه ، بل قد يقدم عليه ويلمس شعره الناعم ، ويتمتع برؤية ألوانه البراقة ، ويمسك بأنيابه البارزة ؟ ولكنه إذا رأى غيره يخاف منه ، أو سمع زئيره المخيف ، أو أصيب منه بأذى ، فإنه يفرق فرقا شديدا ، ويقشعر بدنه كلما رآه بعد ذلك .

فالإنسان يسر أو يغضب، ويفرح أو يحزن لا لأنه يرى السار أو المغضب أو المفرح أو المحزن فقط، ولكن لأنه يعلم عن الأشياء التى يسر لها أو يغضب أو يفرح أو يحزن أنها سارة أو مغضبة مثلا. وهذا يدل على أن الإدراك — الذى هو من وظائف العقل لا وظائف الحواس — هو عنصر قوى من عناصر الانفعال. وإن وليم جيمز نفسه لا ينكر هذا؛ لأنه يقول إن بعض الانفعالات القوية ترجع إلى ترابط الممرات العصبية المخية وتهيجها عند إدراك المعانى المتصلة بالانفعالات المختلفة. وإن اعترافه بهذا ليكفى للبرهنة على أن بعض الانفعالات الساذجة ترجع إلى تأثر المخ، وتأويل هذا التأثر بوساطة العقل، لا إلى تأثر الجلد والحواس فقط.

ثالثا: بأنه لو كانت هذه النظرية صحيحة من جميع الوجوه لكان اختلاف المظاهر والتغيرات الجسمية يدل على اختلاف فى الانفعالات، ولدل اتحاد هذه على اتحاد تلك، مع أننا نرى أن الشخص قد يبكى أو يرقص أو يغنى فى حالة الفرح. وهذه أعمال مختلفة تدل على انفعال واحد. وكذلك نرى أن انسكاب العبرات وحده قد يكون دليلا على الحزن حينا، وعلى الفرح حينا آخر.

رابعا: بأن تجارب⁽¹⁾ (ماير) التى قام بها لمعرفة آثار الصور الذهنية فى الإفرازات الباطنية قد برهنت على أنه كلما زاد السرور فى أثناء الأكل حسن أثر العصارات الهضمية؛ فالسرور هنا سبب سابق نشأ عنه تحسن أحوال السوائل الهضمية؛ فليس تغير الإفرازات الداخلية سببا فى السرور، ولكن هذا هو السبب فى ذاك.

---

(1) M. A. Mayer. See Journal de Psychologie. 1904.

خامسا : بأن تجارب شِرِنْجتُن (١) على الكلاب قد برهنت على أنه إذا قطعت صلة الأعصاب الشوكية والأعصاب السمباتوية بالأعضاء الداخلية فى بعض المواضع ، وقطعت فى الوقت نفسه صلة الدورة الدموية بالمراكز العليا فإن هذا لا يحدث تأثيرا فى حالة الكلاب الانفعالية ؛ فالكلبة التى أجريت عليها التجربة كانت تثور ثورتها العادية عند رؤية قط معاد لها ، وتفرح عند رؤية القائم بشئونها ، إلا أن بعض المظاهر الخارجية كانتصاب شعر الظهر لم تعد تحدث .

سادسا : بأن تجارب كَنَن (٢) قد برهنت على أن بعض الانفعالات المختلفة كالغضب والخوف لا تصحبها تغيرات باطنية مختلفة ، بل إن ما يصحب أحدها يصحب غيره . فمن أين يأتى الفرق إذا كان سبب هذه الانفعالات هو التغيرات الباطنية ؟

بعد هذه الاعتراضات والتجارب لا يصح لنا بحال من الأحوال أن نقبل هذه النظرية كما هى . ولكن هل نستطيع أن ندرك ما فيها من صواب ، ونحور فيها بحيث تصير مطابقة للواقع ؟ إننا لا ننكر أن للتغيرات الجسمية الباطنية أثرا فى الانفعالات ، بل ربما تكون هى السبب الوحيد فى الانفعالات الأولية أو الوجدانات البسيطة التى يشعر بها الطفل قبل أن تتسع دائرة إدراكه . ولكن الذى ننكره هو أن هذه التغيرات هى السبب الوحيد فى الانفعالات العقلية العليا المركبة التى يشعر بها الكبار ؛ إذ أن هذه قد ترجع إلى الصور الذهنية لتلك التغيرات ، أو إلى أمور اعتبارية ذهنية مرتبطة بالمثير الخارجى

---

(1) C. S. Sherrington. (2) W. B. Cannon.

فإذا قلنا إن للانفعالات أسبابا هى التغيرات الباطنية، وصورها الذهنية المرتبطة بها ، والمعانى المتعلقة بالمثيرات الخارجية تسنى لنا أن نفهم سلوك كلبة شرنجتن ، ونعرف السبب فى اختلاف الغضب عن الخوف مع اتحاد التغيرات الجسمية الباطنية فيهما كما أثبت كنن .

وبعبارة أخرى نقول إن نظرية جيمز — لانج قد تكون صحيحة إذا أخذت على أنها بيان لسبب الوجدان البسيط ، أى مجرد الشعور بالألم أو السرور أيا كان نوعهما ومقدارهما ؛ فالتغيرات الباطنية مسئولة عن عنصر السرور أو الألم كما وكيفية . أما الانفعال فحالة نفسية مركبة ذات ثلاثة عناصر مثل غيرها من الحالات النفسية ؛ فإذا كانت التغيرات الباطنية هى السبب فى عنصر الوجدان فلابد من وجود العنصرين الآخرين — عنصرى الإدراك والنزوع — ليكون الانفعال تاما .

فقد يكون للخوف والغضب أساس (فسيولوجى) واحد ، ولكن لابد من اختلافهما فى الناحيتين الإدراكية والنزوعية ؛ فنحن نسمى التغيرات الباطنية غضبا إذا سبقها سب أو ضرر صادر من شخص أقل من المنفعل قوة ، لدرجة أن هذا يهاجم ذلك ويعاقبه على سبه أو تعديه . أما إذا كان السبب أو التعدى صادرا من شخص أقوى من المنفعل بحيث يخاف هذا ويستعد للهرب فإننا نسمى هذه الحالة الانفعالية خوفا .

والخلاصة أن اختلاف الانفعالات بعضها عن بعض لا يرجع إلى الناحية الوجدانية ، ولكن إلى اختلافها فى الناحيتين الإدراكية والنزوعية أو السلوكية. ومن هذا ترى أن الانفعال حالة نفسية مركبة مثل غيرها من الحالات النفسية

المستكملة العناصر ، إلا أن عنصر الوجدان فيها أقوى . وهذا راجع إلى التغيرات الباطنية التى تحدث عند الانفعال. ومن الواجب أن تعرف أن الإنسان لا يحس بهذه التغيرات كما تحصل بالفعل ، وإنما يشعر بها ويدركها بصفتها الوجدانية المعروفة . فهى ليست من قبيل الإحساسات ، ولكن من قبيل الإدراكات الغامضة : وليست هى السبب فى الانفعال ، وإنما هى أقوى العناصر المكونة له .

فالقريب من الصواب أن نقول : إن الإنسان فى حالة الخوف مثلا يرى عدوه ، فيخاف ، فتحصل التغيرات الباطنية ، فيندفع إلى الهرب ؛ أى أن التغيرات الباطنية تقوى الانفعال .

(ج) أثر الإفرازات الداخلية فى الانفعالات :

هذا أيضا من المباحث الحديثة التى قام بها العلماء لمعرفة علاقة الإفرازات الباطنية بالانفعالات . وأشهر الباحثين فى هذا الباب العلامة كنن الذى دون ما وصل إليه من النتائج فى كتاب طريف سماه : «التغيرات الجسمية التى تحدث عند الألم والجوع والخوف والغضب (١)» .

وخلاصة القول فى هذا الباب أن بالجسم الإنسانى العادى سوائل تفرزها غدد داخل الجسم ، وتختلط بالدم، وتذهب إلى جميع أجزاء الجسم ، فتؤثر فى جميع عضلاته وغدده ؛ ولذا تسمى هذه السوائل الرسل الكيمياوية (٢) » .

---

(1) Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage.
(2) Autocroids or Hormones.

وبعض هذه السوائل يحمل العضلات والغدد على النشاط والعمل ، وبعضها الآخر يمنعها من النشاط . وإذا علمنا أنه من الضرورى أن يكون هناك توازن بين النوعين ، تبين لنا أنه إذا اختل هذا التوازن حدث خلل فى حياة الإنسان العقلية ، وبخاصة الناحية الانفعالية .

ولم يصل العلماء بعد إلى معرفة ماهية هذه السوائل بالضبط ، ولكنهم يعرفون أنها تشبه العقاقير والمواد المخدرة بل تفوقها فى تأثيرها ، وهى « بالڤيتامين » أشبه ؛ لأن تناول أقل كمية منها يحدث أثرا بينا فى الإنسان . وهى تعمل عملها فى الإنسان ، وتحدث فى جسمه تغيرات باطنية دون أن تتغير هى . فهى من هذه الوجهة تشبه المحلولات أو المواد الكيمياوية المسماة (كَتَالِسْتَات (١)) أو الخمائر الكيمياوية غير العضوية المسماة (إنزِيمَات) (٢) .

وليس بخاف عليك ما لبعض المواد الغولية والعقاقير من الآثار الظاهرة فى سلوك الإنسان العقلى وحياته الانفعالية ؛ فقد وجد بالتجارب أن بعض المواد المخدرة يحدث اضطرابات جنسية عنيفة .

وتكملة للفائدة نذكر لك هنا بعض الغدد الداخلية التى تفرز السوائل المشار إليها ، ونبين لك أثر كل منها فى حياة الإنسان العقلية والجسمية ، فنقول : —

(١) الغدة الدرَقية (٣) : غدة لونها يضرب إلى اللون الأرجوانى ، واقعة على جانبى الحنجرة والقصبة الهوائية ، وتتركب من فصين ، كل منهما على شكل جناح ، وتصل أحدها بالآخر قناة أمام القصبة الهوائية . (انظر شكل ١) .

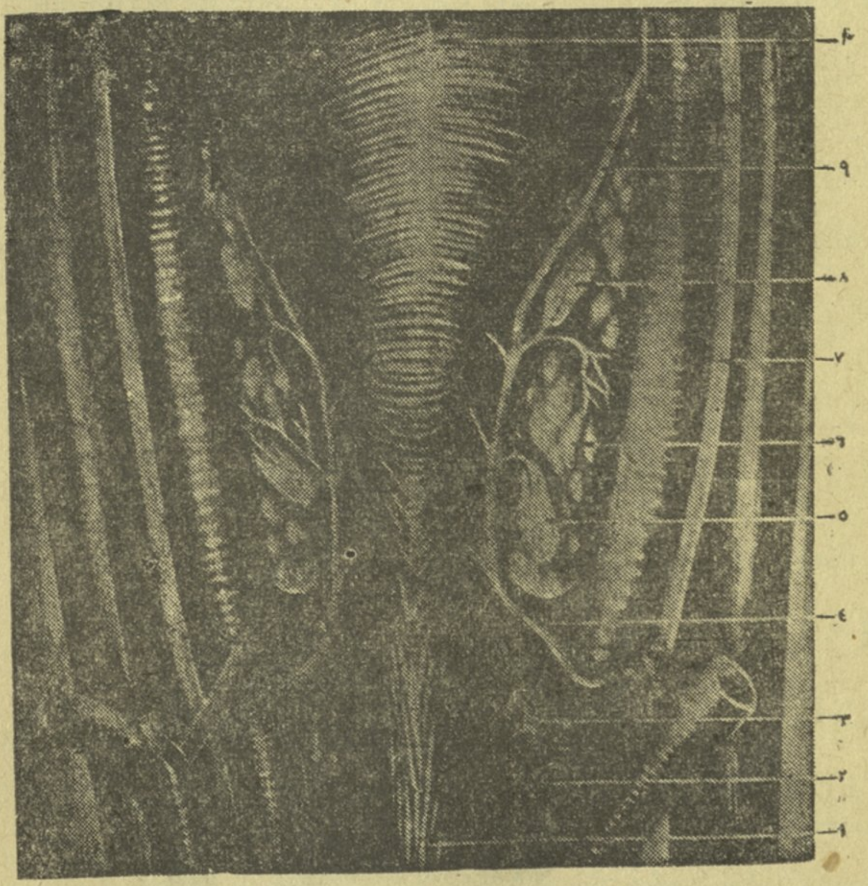
وللمادة التى تفرزها الغدة الدرقية أثر كبير فى نمو الجسم والعقل ؛ إذ أنه إذا كان بها عطب عند الولادة كان نمو الجسم على العموم بطيئا ، وصار

---

(1) Catalysts. (2) Enzyms. (3) Thyroid Gland.

الجلد جافا ، والشعر خفيفا ، والبطن منتفخا ، واليافوخان مفتوحين . ويقف نمو الخلايا التى باللحاء المخى ، وتظهر أعراض العته على الشخص ، ويصبح بالأقزام أشبه ، ويصير استعداده للتربية محدودا .

وإذا كبر الطفل وأدرك البلوغ مع كون غدته الدرقية لا تزال معيبة نشأ بطيئا كسلا ، ضعيف الشهية والشهوة الجنسية ، ميالا إلى النوم ولو لم يكن به تعب . ويكون جلده غليظا جافا ، منخفض الحرارة ، قليل الشعر .



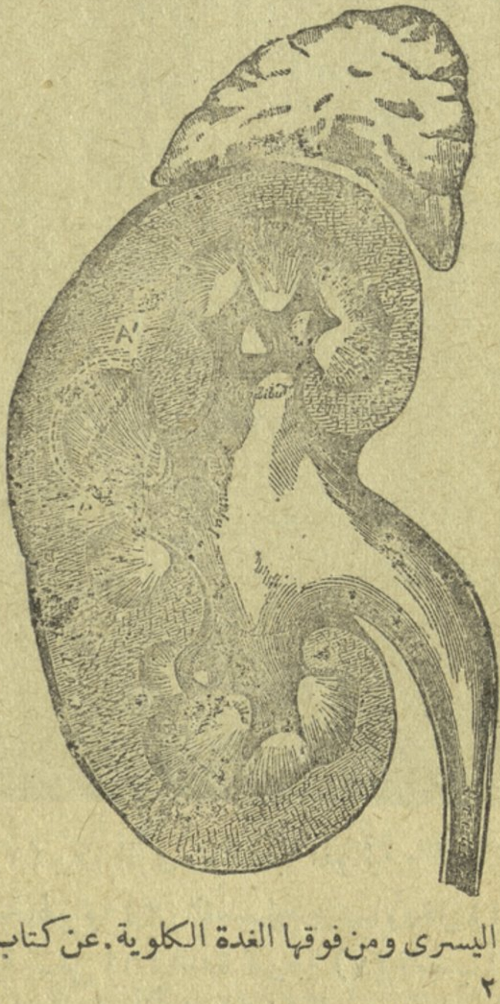
شكل (١) يبين المرىء والقصبة الهوائية والغدة الدرقية

(١) المرىء (٢) القصبة الهوائية (٣) العصب الحنجرى الأسفل (٤) الشريان الدرقى الأسفل (٥) الغدة الدرقية الإضافية السفلى (٦) الغدة الدرقية (٧) العصب الضال (٨) الغدة الدرقية الإضافية العليا (٩) الشريان الدرقى الأعلى (١٠) البلعوم.

عن كتاب « علم النفس على رأى السلوكيين » تأليف العلامة وطسن الأمريكى ص ٢١٠

والعنصر الفعال فى الإفراز الدرقى هو الثايروكسين.(١) ومن المستطاع الحصول عليه بتناول الإفرازات الدرقية المأخوذة من أى حيوان. وأكثر من هذه انتشارا هو ما أخذ من الضأن. وإذا تناول من بغدته الدرقية عطب كمية كافية من هذا السائل صارت حياته عادية، ونمت قواه الجسمية والعقلية باستمرار.

فللغدة الدرقية إذاً آثار هامة فى نمو الجسم والعقل نموا عاديا، وفى سلوك الإنسان سلوكا تابعا لذلك النمو.



شكل (٢) يبين الكلية اليسرى ومن فوقها الغدة الكلوية. عن كتاب «علم وظائف الأعضاء» تأليف ثورنتن. ص ٢٣١

---

(1) Thyroxin.

(ب) الغدتان السكلويتان (١) وتقعان فوق السكليتين (انظر شكل ٢). وكل منهما عضو صغير مسطح، على شكل مثلث تقريبا، لونه يضرب إلى الصفرة. وتفرز هاتان الغدتان مادة تسمى (أدْرِنَالين (٢))، وتعتبر أهم السوائل وأشدها تأثيرا فى الانفعالات. ولمعرفة تأثيرها قام الأستاذ (كَنُن) المذكور آنفا بعدة تجارب، منها :—

(١) اقتطع قطاعا من أمعاء أحد الأرانب وأعده إعدادا خاصا، ثم وضع عليه كمية من الدم المأخوذ من حيوان هادئ، فوجد أن عضلات الأمعاء لم تتأثر بهذا الدم، بل استمرت تنقبض وتنبسط بحالة طبيعية. ولكنه لما وضع عليها كمية من دم مأخوذ من حيوان ثائر خائف وجد أنها دائما تتأثر بهذا الدم، وتكف عن الانقباض، فاستنبط من ذلك أن للأُدرنالين الذى يكثر فى الدم عند التهييج أثرا فى حركات الأمعاء.

(٢) مزج جزءا من الأدرنالين بمائتى مليون جزء من سائل مذيب للأُدرنالين، فوجد أن المحلول الناتج يحدث التأثير السابق.

(٣) أطعم هرة ووضع معدتها تحت تأثير أشعة (س)، ثم لاحظ حركات المعدة فى الحالة العادية، فوجد أنها منتظمة. ولكن لما أظهر للهرة كلبا وهو ينبح وجد أن حركات الهضم اختلت ووقفت، ولم تعد إلى ما كانت عليه، واستمرت كذلك مدة طويلة (من نصف ساعة إلى ساعة)، مع أن الكلب قد أبعد عنها بعد ظهوره لها مباشرة.

---

(1) Adrenal or Suprarenal Glands.

(2) Adrenalin.

وقد أوضحت هذه التجارب العملية السبب فى الظواهر التى لاحظها الناس من قبل ؛ فقد كان من المعروف أن الخوف والغضب من أسباب سوء الهضم وأن الفرح والسرور من دواعى سهولته وسيره سيرا حسنا . ولذا يفضل الأوربيون سماع الموسيقا والمحادثة الظريفة اللذيذة فى أثناء الطعام .

هذه حقائق كانت معروفة، ولكن الذى ظل مجهولا — حتى قام كنن وغيره بالتجارب السابقة وغيرها — هو السبب الأصلى فى اضطراب الهضم عند الخوف والغضب ، وحسن سيره عند الفرح والسرور .

ونستطيع أن نلخص لك النتائج التى وصل إليها كنن فنقول . إن مادة الأدرنالين :—

(١) تكون أكثر انتشارا فى الدم عند الاضطراب الانفعالى الشديد .

(٢) تحدث انكماشا فى العضلات غير الإرادية ، لا سيما عضلات القناة الهضمية . وهذا هو السبب فى أن الحركات الهضمية تتعطل عند الخوف أو الغضب ، أو عند الحقن بالأدرنالين .

(٣) تحلل المادةَ السكريةَ المسماةُ جلْيِكُوجين (١) المخزونة فى الكبد ، وترسلها إلى الدم بصورة سكر دموى مفيد لتنشيط العضلات الإرادية .

(٤) تجعل العضلات الإرادية أقدر على الاستمرار فى العمل المجهد بدون تعب .

(٥) تعطل عمل العضلات غير الإرادية، وبذلك تتوفر كمية من الدم الذاهب إليها فتذهب إلى العضلات الإرادية .

---

(1) Glycogen .

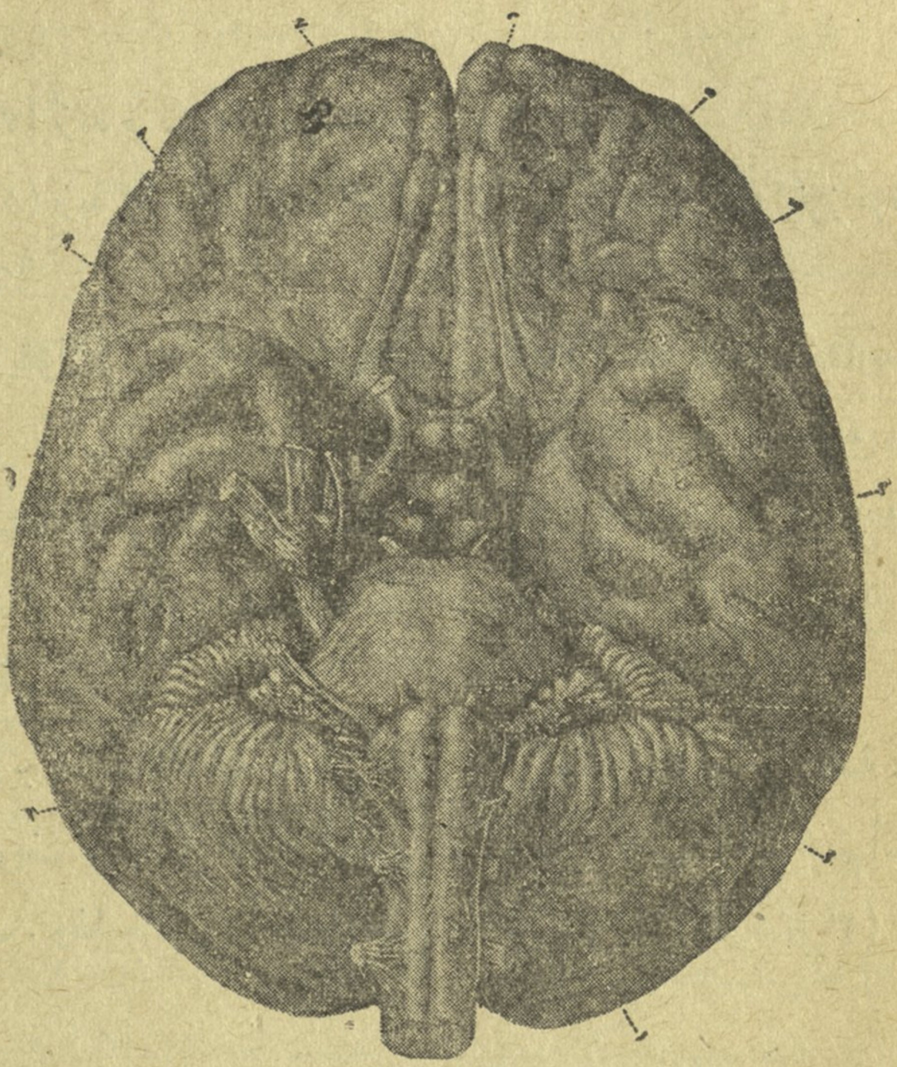
(٦) تجعل الدم أقدر على التجمد بسرعة ، والأوعية الشعرية الدقيقة منقبضة .

(٧) تزيد فى سرعة دقات القلب وحركات الرئتين .

(٨) تزيد فى حركة الغدد العرقية لدرجة أن الجلد قد يفرز عرقا باردا بغزارة .

ويقول كَنُن –على وجه الإجمال– إن كثرة الأدرنالين بالدم، وانتشارها بالجسم تؤثر فى الأعصاب السمباتوية ، وهى مرتبطة تمام الارتباط بالانفعالات الحادة ، –لاسيما الألم والخوف والغضب– وبغزارة الشعر؛ فهى تجعل الإنسان على استعداد تام للمقاومة أو الهرب ، ولها فائدتها الحيوية فى مساعدة الإنسان على المعيشة فى بيئة مضادة له .

(ج) الغدة المخاطية : وهى عضو مخاطى صغير يبلغ حجم الحمصة ، وتقع فى تجويف فى أسفل الفضاء الدماغى ، ويوصلها بقاعدة المخ جسم أسطوانى أجوف . ولها جزءان : أحدهما أمامى والآخر خلفى . (انظر شكل ٣)



شكل (٣) يبين قاعدة الدماغ وبه الغدة المخاطية ، ويرى فى أسفله نهاية النخاع الشوكى والنخاع المستطيل ، وعلى جانبيه المخيخ .

(١) عصب شوكى إضافى (٢) الشبكة الغشائية المغطية للفجوة الرابعةالدماغية (٣) القنطرة الواقعة بين جزأى المخيخ (٤) الغدة المخاطية أوالعضو المخاطى (٥) طريق الإحساس الشمى (٦) القطب الأمامى (٧) البصيلة الشمية (٨) العصب البصرى (٩) طريق الإحساس البصرى (١٠) العصب السمعى .

عن كتاب « علم النفس على رأى السلوكيين » تأليف العلامة وطسن ص ١٩٣

فالأمامى يفرز مادة لها أثر فى انقباض العضلات الداخلية غير الإرادية ، وضبط الغدد الأخرى ، وبخاصة الغدد الكلوية والثديية . وينشأ عن نشاط هذا الجزء سمن فاحش ، وتأخر فى النمو العقلى ، وضعف فى القوة التناسلية . والحقن بعصير هذا الجزء يحدث نشاطا .

أولاً : فى العضلات غير الإرادية ، كعضلات الأوعية الدموية والقناة الهضمية والرحم. ولذا تتناوله الحامل لتسهيل الولادة .

ثانيا : فى الكليتين والغدد الثديية فيغزر البول ولبن الثديين .

أما الخلفى فله تأثير فى التوازن الجسمى ، ودرجة الحرارة العامة ، ونظام الهضم ؛ فأى خلل يحدث له يؤدى إلى اضطراب فى المشى ، ونقص فى درجة الحرارة ، والنحافة ، والإسهال . وإذا زادت إفرازاته زيادة فاحشة كان ذلك سببا فى طول القامة طولا غير عادى ، أو فى طول الأعضاء البارزة كالأنف والأطراف .

فهذا كله يبرهن لنا على أن لإفراز الغدة المخاطية دخلا كبيرا فى نمو الجسم والعقل ، وسيرهما العادى .

بقى بعد ذلك عدد من الغدد الباطنية التى لها فوائد (فسيولوجية) خاصة ؛ فلا داعى للتفصيل فى الكلام عليها . وهذه هى الغدد التناسلية، والغدة القريبة من الدرقية ، والغدة الصنوبرية فى سطح المخ الأمامى ، وغدد الاثنى عشرى والأمعاء .

(د) مباحث علماء علم النفس التحليلي :

نريد بها المباحث التى قام بها علماء التحليل والعلاج النفسانى ، أمثال فرُوِيد، ويُونْج ، ويانْت ، ورفرَزْ ، وإيرنِسْت جونز ، وموِرتن برنس وغيرهم من العلماء النفسيين ، والأطباء الروحيين المعاصرين ، الذين درسوا الناحية اللاشعورية من العقل ، وتوصلوا — بعد مباحثهم الطويلة الجدية التى قاموا بها قبيل الحرب العظمى (١٩١٤ — ١٩١٨ م .) — إلى الاعتقاد الجازم بان للانفعالات المكبوتة أثرافى الشخصية على العموم ، وفى حياة الإنسان العقلية الوجدانية على الخصوص .

ولولا أن بعض هؤلاء قد حمّلوا الانفعالات الجنسية مالا تطيق، وأرجعوا إليها جميع الاضطرابات العقلية لكانت أراؤهم سديدة موفقة .

وقد برهنت الحوادث التى وقعت إبان الحرب العظمى على أن الخوف المكبوت من أسباب الاضطرابات العصبية .

والحق أن طريقة علماء علم النفس التحليلي فى علاج مرضى العقول قدأتت بالمدهشات فى هذا العصر ؛ فقد عولج بها علاجا نهائيا آلاف كانت أعصابهم معتلة مختلة . وأساس هذه الطريقة إبراز الرغبات والنزعات والوجدانات والانفعالات المكبوتة التى تضر كيان الشعور ، والتغلب عليها حتى لا يصبح لها أثر مضر بالسلوك العقلى العادى .

(هـ) مباحث وطسن (١) وأتباعه

وهى مباحث تستند إلى الملاحظة والتجارب يقوم بها السلوكيون (٢) من العلماء النفسيين الأمريكيين الذين يراقبون نمو الانفعالات وتطورها فى الأطفال، ويعملون تجارب خاصة لمعرفة انفعالات الأطفال ومثيراتها .

وقد وجد وطسن بعد ملاحظة عدد من الأطفال — لا سيما فى الشهور الأولى من حياتهم — أن الانفعالات التى يمكن أن يحكم عليها بأنها وراثية — لا محالة — هى الخوف والغضب والسرور ؛ فالطفل يخاف عند لمس أجزاء خاصة من جسمه ، وعند تحريك شىء يستند إليه أو ينام عليه ، وعند سماع صوت مرتفع بغتة ، وعند هزه أو دفعه فجأة قبيل استغراقه فى النوم أو استيقاظه منه . ويغضب إذا تعرضت أو تدخلت فى حركاته وسكناته بأى وسيلة من الوسائل . ويسر عند لمسه لمسا مريحا ؛ كما إذا لمسته فى إحدى النقط الشديدة الإحساس برفق ، أو أمررت يدك عليه بنظام وحنان ، أو هززت مهده وهو فيه بتؤدة .

ورغم كون هذه المباحث لا تزال فى مهدها نرى أنها أتت بنتائج حسنة تحملنا على توقع نجاح كبير لها فى المستقبل القريب .

---

(1) J. B. Watson. (2) Behaviourists.

(د) قياس الانفعالات

يحاول الآن بعض العلماء أن يصلوا إلى وضع مقاييس معينة لقياس الاستعدادات الانفعالية عند الأشخاص المختلفين تضارع المقاييس والاختبارات التى تستخدم الآن لقياس ذكاء الفرد أو مقدار معلوماته العامة. وقد قاموا بتجارب متعددة فى هذا الصدد. ولكن تجاربهم حتى الآن ليست خاصة بقياس الانفعالات وحدها؛ لأنها فى الوقت نفسه تتعرض للأخلاق وصفات الشخصية. ولم تبلغ الاختبارات التى وضعوها مبلغ الاختبارات العقلية فى الدقة. وهناك أمل فى أن أمثال وُدْورْث، ودَاونِى، وبِرْسِّى، وفُولكَر، ومدرسة كلومبيا، يتغلبون على هذه الصعاب، فيصلون إلى نتائج قيمة يصبح من الممكن معها قياس استعداد الفرد الانفعالى، كما يقاس ذكاؤه ومقدار معرفته.

الانفعال والغريزة

رأى مكدوجل

يرى مكدوجل أن للغريزة ثلاثة مظاهرَ هى: الإدراك والوجدان والنزوع. وحجته فى ذلك أن الغريزة حالة شعورية كاملة، فلا بد أن تكون لها هذه المظاهر الثلاثة. ولكنه يذهب أبعد من ذلك فيقول: إن كل غريزة تثير انفعالا أو تصحبها حالة انفعالية. وعلى هذا الرأى لابد أن يكون لدينا من الانفعالات

عدد مساو لعدد الغرائز . ومن الجدول الآتى ترى الغرائز وبجانب كل منها الانفعال الذى يصحبها وفق رأى مكدوجل (١) : —

اسم الغريزة	الانفعال الذى يصحبها
(١) الهرب (أو المحافظة على النفس ، أو التجنب .)	الخوف (الذعر ، الفزع ، الهلع .)
(٢) المقاتلة (المهاجمة ، الانتقام)	الغضب (التهيج ، الثوران ، التألم) .
(٣) النفور أو التباعد .	الاشمئزاز ، التقزز ، المقت ، التأفف.
(٤) غريزة الأبوة أو الغريزة التناسلية.	الحنو ، الشفقة ، الرفق ، العطف .
(٥) الاستغاثة .	الضيق ، الشعور بالعجز .
(٦) الغريزة الجنسية (اختلاط الذكور بالإناث) .	الشهوة أو الرغبة الجنسية .
(٧) الاستطلاع (الاستفهام ، الابتداع ، البحث .)	التعجب ، الشعور بأن هناك شيئا غريبا مجهولا غير معهود .
(٨) الخضوع .	شعور سلبى نحو النفس ، الشعور بالذلة .
(٩) حب التسلط والظهور .	الاعتزاز بالنفس ، شعور إيجابى نحو النفس ، الغرور ، العجب ، الشعور بالعلو والرفعة .
(١٠) حب الاختلاط (الغريزة الاجتماعية .)	الشعور بالوحدة أو بالوحشة .

---

(١) راجع : . Outline of Psychology, P. 324.

الغريزة	الانفعال الذى يصحبها
(١١) البحث عن الطعام .	الجوع ، الشهية العضوية .
(١٢) حب الاقتناء أو الادخار .	الرغبة فى التملك والحيازة ، الشره .
(١٣) التركيب ، التكوين ، البناء .	الرغبة فى الابتداع والابتكار أو الصنع أو الإنتاج .
(١٤) الضحك .	الانبساط ، الراحة النفسية .

فمكدوجل ومن تبعه يرون أن العمل الغرزى يكون دائمًا مصحوبا بانفعال . ولكن غيرهم أمثال دريفَر ، ورِفرْز ، وبرَاوْن ، وشانْد — مع اعترافهم بوجود علاقة متينة بين الانفعالات والغرائز على العموم — يرون أن الانفعال يصحب الغريزة إذا حصل ما يمنع من مواصلة العمل الغرزى ؛ فالإنسان لا يشعر بالخوف إلا إذا لم يستطع الهرب أو الاختفاء أو غيرهما مما يكفيه شر الخطر . ولا يشعر بالغضب إلا إذا لم يستطع مقاومة عدوه والتغلب عليه وهو قادر على ذلك . أما عند القيام بالعمل الغرزى كما ينبغى فإن الانفعال يزول على رأى هؤلاء .

فالدكتور جيمْز درِيفَر (١) يرى أنه ليس من الضرورى أن يصحب العمل الغرزى انفعال ، وأن الذى يصحبه حالة وجدانية خاصة غامضة هى : الشعور بجدارة العمل وملاءمته للحالة الراهنة ، وأن هذه الحالة الوجدانية تنقلب إلى انفعال حاد عند حدوث ما يحول دون القيام بالعمل الغرزى .

وحجته فى ذلك أن هناك غرائز لا يصحبها ولا يتصل بها انفعال واضح ، مثل غريزتى الاقتناء والتكوين ، وأن الأعمال الغرزية التى تثيرها انفعالات

---

(١) James Drever.

حادة قليلة جدا ، لا تكاد تتجاوز الهرب والمقاتلة والنفور والضحك .

ويرى رِفَرْز[1] رأى درِيفَر ، ويوافقه على أن الانفعال لا يأتى إلا عند حدوث ما يمنع من القيام بالعمل الغرزى . ويقول إن الإنسان فى وقت الخطر يعمل أعمالا منظمة مدهشة — بيديه بل بجميع جسمه — لا يستطيع القيام بها فى الأحوال العادية . وذلك راجع إلى أن غريزته تمده بنشاط منظم ؛ فالشخص الذى يتسلق الجبال ، وهو فى خطر محدق ، يعمل فقط الأعمال الصحيحة التى تنجيه من الخطر . وراكب الدراجة يقوم عند ازدحام الطريق بالأعمال المحتاج إليها تماما ، بدون تفكير . ثم يقول رفرز إن هذا النشاط المنظم الغرزى إذا سار فى طريقه بنجاح ، دون أن يعوقه عائق ، لا يصحبه انفعال مطلقا . أما إذا منع مانع من نجاح هذا النشاط فإن الخوف يأتى ويقوى بقوة ذلك المانع .

وبما أن هذه هى الحال بالنسبة للخوف الذى يعتبر أقوى الانفعالات فإن رِفَرْز ودرِيفَر يضعان قاعدة عامة تنطبق على جميع الغرائز . تلك هى : أن الانفعال لا يظهر ولا يشعر به الإنسان إلا قبل القيام بالعمل الغرزى ، وعند حدوث ما يحول دونه . وفى ذلك يقول رفرز : « ليس هناك قليل من الشك — على ما يظهر — فى أن الخوف مثلا يقوى قوة خاصة عند حدوث عائق يحول دون عملية الهرب ، أو عند توقع حدوث ذلك العائق . وليس من المستطاع أن ننكر أن هرب الحيوانات من الخطر — هربا عاديا لا يمنعه مانع — لا يصحبه انفعال الخوف . »

---

(1) W. H. R. Rivers.

ويرى الدكتور وليم براون (١) رأى هذين العالمين . ويقول إن مكدوجل نفسه يعترف ضمنا برأيهما ؛ وذلك حيث يقول : إن الانفعال الذى يصحب الغريزة الاجتماعية هو « الشعور بالوحشة » ، وهو لا يظهر إلا إذا لم تنل هذه الغريزة مأربها ، فحدث مانع يمنع الحيوان من الاختلاط بأبناء جنسه . وهذه القاعدة تنطبق – فى رأيه – على الميول المكتسبة ، كما تنطبق على الميول الغرزية ؛ فإذا كان الإنسان فى مأزق حرج اعتراه اضطراب إذا لم يدر ماذا يصنع .

أما شاند (٢) فإنه يخالف مكدوجل أيضا . ويرى أنه ليس من الضرورى أن تكون كل غريزة مصحوبة بانفعال خاص . وذلك لثلاثة أسباب هى :

(١) جواز أن الغريزة قد تظهر ويحدث العمل الخارجى المناسب لها بدون الشعور بانفعال خاص ، لا سيما فى الغرائز البسيطة ، كالأعمال المكونة للوقوف والجلوس والمشى والجرى والطيران . ويذهب شاند أبعد من ذلك ، ويقول : إننا إذا نظرنا إلى بعض الغرائز التى يصحبها غالبا انفعالات خاصة ، كالمقاتلة والهرب ، فإننا نجد أنها قد تظهر فى الإنسان والحيوان دون أن تكون هناك انفعالات ؛ فالإنسان قد يقاتل من غير أن يشعر بالغضب ، وفى حالة الخطر الفجائى قد تهدأ أعصابه ، ويسكن فؤاده ، ويقوم بالأعمال الضرورية لنجاته من الخطر من غير أن يشعر بالخوف . هذا مع أنه قد يشعر بالخوف إذا فكر فى حادثة الخطر بعد حدوثها .

هذا بالطبع إذا لم يمنع مانع من سير الغريزة . أما إذا منعها مانع فيرى شاند أيضا أن الإنسان يشعر بالانفعال ؛ « فليس هناك خوف أشد من ذلك الذى نشعر به حينما نكون عاجزين عن الهرب . وليس هناك غضب أشد

---

(1) William Brown . (2) A. Shand.

مما نشعر به عند ما يغلى الدم فى شرايينا ، ولا نجد منفذا للطاقة العصبية الفجائية التى ينبغى أن تتوجه نحو الانتقام من عدونا . فمنع الغريزة هو الذى يثير الانفعال المتصل بها . ولذلك نرى أننا — فى الغالب — نشعر بالانفعال قبل الشروع فى السلوك الغرزى ، لا فى أثناء سيره سيرا طليقا . فليس الانفعال ملازما للغريزة ، وإنما اللازم لها - على مايظهر - هو الدافع الذاتى الذى يحمل على العمل أو يصحبه . وبدون هذا الدافع تصير الغريزة أشبه شىء بالعمل العكسى المركب لا أكثر » .

(٢) أن الانفعال الواحد قد يؤدى إلى عدة أعمال غرزية ؛ فالإنسان — فى حالة الخوف من عدو مهاجم — يجرى أو يختفى بإحدى طرق متعددة ، أو يتربص لعدوه حتى يوقع به .

(٣) أن الغريزة الواحدة قد تتصل بانفعالات متعددة ؛ فطيران الطيور مثلا قد يكون ناشئا عن الخوف أو الغضب أو الجوع أو الغريزة الجنسية . والاختفاء قد يتصل بالغضب أو الخوف فى بعض الحيوانات . والمقاتلة قد تصحب الغضب ، أو السرور عند اللعب ، كما هى الحال فى الكلاب التى تلعب ويعض بعضها بعضا .

فلهذه الأسباب الثلاثة يرى شاند أنه ليس من الضرورى أن يكون لكل غريزة عنصر انفعالى .

ومن العدل أن نقول إن هذه الاعتراضات لا تكون وجيهة إلا إذا عرّفنا الغريزة كما يعرفها شاند بأنها ميل فطرى لعمل من الأعمال . أما إذا عرفناها كما يعرفها مكدوجل لم يكن هناك محل لهذه الاعتراضات ؛ إذ أن

هذا يريد أن الميل الفطرى لا يسمى غريزة إلا إذا صحبه انفعال أو وجدان محدود ، أما إذا لم يصحبه ذلك فإنه يسمى ميلا فطريا فحسب .(١)

والذى يعنينا من رأى شاند هو قوله : إن منع العمل الغرزى من الظهور أو الوقوع هو الذى يثير الانفعال المتصل به فى معظم الأحوال ، ولذا نشعر عادة بالانفعال قبل حدوث العمل الغرزى ، أكثر مما نشعر به فى أثناء حدوثه .

فالذى عليه معظم العلماء أن الشعور بالانفعال يأتى قبل القيام بالعمل الغرزى ، ويشتد عند حدوث مانع يمنعه ، أما عند القيام به فإن الانفعال يذهب أو يضعف . أما مكدوجل فيقول : إنه لا يذهب ولا يضعف ، وإنما يتراءى لنا ضعفه أو ذهابه ، لتعلق الشعور بالناحية العملية — دون الناحية الوجدانية — عند القيام بالعمل الغرزى .

وظيفة الانفعال

علمت مما تقدم أنه مهما يكن من اختلاف بين العلماء فى طبيعة العلاقة بين الانفعال والعمل الغرزى وفى وقت مصاحبتهما فليس هناك خلاف فى وجود علاقة بينهما .

ونريد الآن أن نعرف : « هل لمصاحبة الانفعال للعمل الغرزى ، أو تقدمه عليه فائدة حيوية ؟ » وإن الإجابة عن هذا السؤال لتظهر لك إذا تذكرت ما ارتآه معظم العلماء من أن الانفعال يظهر قبل الشروع فى العمل الغرزى ، ويقوى عند حصول ما يحول دون هذا العمل ، ويضعف عند القيام به .

---

(١) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب ص ٦٤ و ٨٩ .

فالذى يظهر أن الغرض الأساسى الحيوى من الانفعال الحاد ، والشعور به شعورا واضحا هو تحريض الحيوان على القيام بالعمل الغرزى الملائم فى الوقت المناسب ، وإمداده بالطاقة العصبية التى تمكنه من القيام بهذا العمل ، أو بالبحث عن غيره مما يوصل إلى الغاية التى ترمى إليها الغريزة . هذا رغم أن الانفعال الشديد قد يكون أحيانا عقبة فى سبيل الاستمرار فى العمل أو التفكير فى غيره[1].

فالغضب مثلا يسبق مهاجمةَ من أثاره ، فإذا ترتب على هذه المهاجمة إيذاء المغضب والانتقام منه انتقاما فعليا فإن ثائرة الغضب تهدأ . أما إذا لم يكن من المستطاع أن ينتقم الغضبان ممن أغضبه فإن الغضب يستمر ، ويحمل صاحبه على اتخاذ وسيلة أخرى لإيذاء عدوه كسبِّه والتجنى عليه ، والحط من منزلته ، وإيذائه إيذاءً أدبيا . والخوف من الخطر يدفع الإنسان إلى الهرب وتجنب الخطر ، فإذا استمر الخائف فى سبيله ، وصار بعيدا عن الخطر ضعف خوفه ، ولا يزال يضعف حتى يذهب . ولكن إذا فرضنا أن حائطا أو بئرا أو قناة أو شجرة عاقته فى طريقه ، وحالت دون مواصلة فراره فإن الخوف يعاوده ، ويدعوه إلى اتخاذ وسيلة أخرى من وسائل النجاة بالنفس ، فإما أن يبقى فى مكانه ساكنا ، وإما أن يختفى ، وإما أن يلتفت إلى عدوه المهاجم ، ويشهر السلاح فى وجهه ، أو يرميه بنباله ، أو يطلق عليه رصاصه . فالانفعال يحمل من يشعر به على اتخاذ الوسائل المختلفة التى بها يتحقق الغرض من الغريزة ، فى الوقت الذى لا يوصل عمل غرزى محدود إلى هذا الغرض .

هذه هى فائدة الانفعال للشخص المنفعل ، أما فائدته لغيره فظاهرة أيضا ؛ إذ أن آثار الانفعال الظاهرية تعتبر دليلا عليه ، وعلى أن المنفعل عرضة للقيام

بالعمل المناسب للانفعال الخاص ؛ فإذا ما رأيت آثار الغضب بادية على شخص علمت أنه غضبان ، وأن غضبه ربما يدفعه إلى الهجوم أو السب أو التعدى بأى وسيلة من الوسائل . وهذه المعرفة هامة جدا لأنها تساعدنا على الاستعداد للطوارئ ، وسلوك الطريق المناسب ، فنهدئ من ثورة الغضبان ، ونزيل الذعر عن الخائف ، ونتباعد عن أسباب الاشمئزاز ، ونطعم الجائع ، ونغيث المستغيث ، ونسلى الحزين ، ونشارك الفرح فى فرحه ، والمسرور فى سروره وهكذا .

فالتغيرات الباطنية التى تصحب الانفعال ، والشعور الخاص الذى يتحرك فى نفس المنفعل تساعده على القيام بما يتطلبه الانفعال من أعمال . والآثار الظاهرية تساعد غير المنفعل على فهم حاله ، فيقوم بما تتطلبه تلك الحال .

أنواع الانفعالات:(١)

تختلف الانفعالات من حيث القوة والضعف ، ومن حيث التركيب والبساطة . وهى تمثل سلسلة مختلفة الحلقات ، تبدأ بالانفعالات البسيطة الجافة الخشنة ، وتنتهى بالانفعالات المركبة الهادئة الرقيقة . وللعلماء فى تقسيمها آراء مختلفة ، نختار منها رأى مكدوجل ؛ لأنه هو الذى جرى عليه معظم المؤلفين فى عصرنا هذا .

والأساس الذى بنى عليه مكدوجل تقسيمه للانفعالات هو عناصر تكونها من ناحية ، وعلاقتها بالغرائز من ناحية أخرى . فالانفعالات على هذا الأساس ثلاثة أنواع : (١) أولية ، (٢) ثانوية ، (٣) مشتقة .

---

(1) See: Outline of Psychology, by W.McDougall,PP. 325-50.

(١) أما الأولية فهى الانفعالات البسيطة الجافة الخشنة، كما يسميها العلامة هورْن(١) ، ويمثل لهـا بالخوف والغضب والاشمئزاز وغيرها من الانفعالات المتصلة بالغرائز على رأى مكدوجل . وإنمـا سميت « أوليـة » لأنها تظهر فى الإنسان قبل غيرها ، ثم تصير مواد تتكون منها الانفعالات الأخرى المركبة. ومعنى كونها « بسيطة » أنه ليس من المستطاع إرجاع كل منها إلى وجدانات ، أو تحليلها إلى عناصر وجدانية أبسط منها . ويسميها هورْن وغيره « خشنة » أو أشد خشونة ؛ لـكونها جافة جامحة فى حاجة إلى التهذيب والتثقيف .

وظهور أحد هذه الانفعالات دليل على أن هناك غريزة من الغرائز فى حالة نشاط وتهيج ، ونستطيع أن نعرف أن هناك انفعالا وغريزة ثائرة بملاحظة مظاهر الانفعال الخارجية ؛ فإذا رأينا شخصا أصـفر اللون ، مضطرب الأعصاب ، مرتعـد الفرائص علمنا أنه خائف ، وفهمنا أن غريزة الهرب فى حالة نشاط . وهكذا يقال فى باقى الانفعالات التى ذكرناها بجانب الغرائز المتصلة بها فى الجدول السابق .

(٢) وأما الانفعالات الثانوية فهى المركبة التى يمكن إرجاع كل منها إلى اثنين أو أكثر من الانفعالات الأولية ؛ وسبب ذلك فى الغالب إثارة غريزتين أو أكثر من الغرائز التى لا يعارض بعضها بعضا فى وقت واحـد . مثال ذلك الازدراء الذى يشعر به الإنسان إذا حاول بعض الناس أن يحول بينه و بين الوصول إلى أغراضه بالخديعة والمـكر والتحايل ، فهو حينئذ يشمئز من هذه الفعلة ، ويغضب

---

(1) H.H. Horne. "See his Psychological Principles of Education," pp. 202-4.

من فاعلها، ويحاول تجنبه، بل الانتقام منه، لمكره وخديعته. فهذان انفعالان: «الغضب والاشمئزاز» متصلان بغريزتين امتزجا وكوّنا حالة انفعالية مركبة، هى حالة الازدراء.

فالظروف المركبة تثير فى الإنسان غرائز وانفعالات مركبة. وليس معنى هذا أن لعناصر الانفعال المركب وجودا منعزلا؛ بل الذى نريده أن كل ظرف من الظروف المعقدة يثير فى نفوسنا مزيجا من انفعالين أو أكثر بحيث تترابط وتكون وحدة متصلة العناصر.

وقد تصدى مكدوجل لبعض الانفعالات المركبة، وحللها إلى عناصرها على النحو الآتى:

الانفعال	وصفه	عناصره
الاحتقار (1).	ثنائى	الاشمئزاز والأنفة
الازدراء (2)	ثنائى أو ثلاثى	الغضب والاشمئزاز، وقد يضاف إليهما الأنفة أو الاعتزاز بالنفس.
المقت أو الفزع (3)	ثنائى	الخوف والاشمئزاز، وذلك كما يحصل عند رؤية بعض الحيوانات كالفئران والسلاحف.

---

(1) Contempt· (2) Scorn. (3) Loathing of Horror

الانفعال	وصفه	عناصره
الإعجاب (١) .	ثنائى	الاستغراب واستصغار النفس.
البهْت أو الدهَش (٢) .	ثلاثى	الإعجاب والخوف .
الإقرار بالجميل (الشكران (٣)).	ثنائى	انجذاب قلبى نحو صانع المعروف، واستصغار النفس ،
الإكبار والإجلال (٤) .	رباعى	الإقرار بالجميل والبهت .
العطف والرأفة (٥) .	ثنائى	الشفقة والمؤاساة (المشاركة فى الضيق والألم) .
التوبيخ (٦) .	ثنائى	الشفقة والغضب .

(٣) ويراد بالانفعالات المشتقة تلك التى نشاهد آثارها ولا نستطيع إدخالها فى أحد النوعين السابقين. ويعرَف الانفعال المشتق بأنه لا يظهر عند ظهور غريزة من الغرائز أو ميل من الميول الفطرية ، وإنما يظهر فى أثناء سير نزعة من النزعات أو ميل من الميول القوية فى طريقه . مثال ذلك: الثقة، والأمل ، والقلق ، واليأس ، والقنوط . فهذه انفعالات ثانوية قد يجربها الإنسان متوالية على هذا الترتيب، فى أثناء تأثره بميل من الميول أو رغبة من الرغبات. ولتوضيح ذلك نفرض أن شخصا شعر من نفسه بميل شديد نحو دخول أحد

---

(1) Admiration. (2) Awe. (3) Gratitude. (4) Reverence. (5) Pity. (6) Reproach.

الامتحانات ، فعقد العزم على الاستعداد له ، فشرع فى العمل ، فتبين له وهو يستعد للامتحان أن العلوم التى يدرسها سهلة ، يستطيع التغلب عليها بدون عناء . فى هذه الحالة يشعر بثقة فى نفسه ، ويتأكد من قدرته على النجاح فى الامتحان . ولكن إذا اعتراه مرض فجائى فإن ثقته بنفسه تضعف، ومع ذلك لا ييأس من الوصول إلى غرضه، بل يكون لديه أمل فى النجاح. فإذا اشتدت عليه وطأة المرض اعتراه قلق على مستقبله ، وشك فى قدرته على التقدم للامتحان . فإذا استبد به المرض تحول القلق إلى يأس معلق فى خيط من الأمل ضعيف واه . وإذا استمر المرض انقطع ذلك الخيط ولم يبق لدى المريض مثقال ذرة من أمل فى البرء قبل الامتحان بمدة كافية للاستعداد ، فحينئذ يتحول اليأس إلى قنوط .

فأنت ترى من هذا المثال أن ذلك الشخص كان سائرا فى عمله ، موجها جهوده نحو غاية خاصة . وترى أن انفعالات متعددة تواردت عليه تباعا من وثوق، إلى أمل، فقلق ، ومن هذا إلى يأس ، فقنوط . وهذه كلها متصلة بميل خاص هو الرغبة فى دخول الامتحان ، ولكنها لم تنشأ معه ، بل تلته على الترتيب السابق . فلكونها متوقفة على هذا الميل ، ناشئة عنه — لا معه — سميت مشتقة .

ويلاحظ أنها انفعالات سابقة لأوان تحقق الرغبة المتصلة بها ، أى أن النظر فيها إلى المستقبل ؛ ولذا تسمى انفعالات الرغبة اللاحقة أو المنتظرة. (١)

---

(1) Prospective Emotions of Desire.

وهناك انفعالات مشتقة أخرى تسمى انفعالات الرغبة السابقة أو الماضية (١) كالندم ، وتوبيخ الضمير ، والأسف أو الحزن ، والحقد ؛ فالإنسان يندم بعد أن تفوت الفرصة ، ويصير الحصول على رغبته أمرا مستحيلا ، ويدرك أنه قصر فى عمله . ويوبخ ضميره حينما يدرك أنه مسئول عن أذى لحق غيره . ويشعر بالأسف أو الحزن بعد موت حبيب كان يرجو له الشفاء ، أو ضياع مال أجهد نفسه فى جمعه ، وبالحقد إذا رأى عدوا بغيضا لديه سائرا فى طريق التقدم ، رغم معارضته له ، والسعى فى إخفاق مساعيه.

وربما نعد من الانفعالات المشتقة الفرح والدهش. أما الفرح فله صلة بعاطفتى المحبة والكراهة ؛ فأنت تفرح لفرح صديقك وخيبة عدوك . وأما الدهش فيحدث حينما يباغت الإنسان بما لم يكن فى الحسبان ، بعكس ما كان ينتظر . وإنما كان الدهش من الانفعالات المشتقة لأنه لا يظهر إلا عند ما يكون المرء فى حالة توقع وانتظار ، فيفاجئه ما لم يتوقع ؛ أى أن الإنسان يدهش بعد ما يصير تحقق ما كان ينتظره فى حيز الماضى .

الفرق بين الانفعالات الأولية والمشتقة :

إن الفروق التى بين هذين النوعين من الانفعالات تظهر لك مما سبق . ومن الجدول الآتى ترى هذه الفروق واضحة جلية : —

---

(1) Retrospective Emotions of Desire

الانفعال الأولى	الانفعال المشتق
(١) يحدث عند التفكير فى شىء من الأشياء مباشرة .	(١) يتوقف على رغبة أو نزعة سابقة .
(٢) ينشأ عن غريزة خاصة من الغرائز ، ويعتبر دليلا على أن هذه الغريزة المتصلة به فى حالة يقظة .	(٢) لا يرتبط بغريزة خاصة ، بل إنه صالح لأن يحدث فى أثناء قيام الإنسان بأى عمل غرزى راجع إلى رغبة غرزية .
(٣) يعتبر قوة تحمل الإنسان على عمل من الأعمال .	(٣) لا يعتبر قوة ؛ لأنه ينشأ فى أثناء القيام بعمل غرزى ناشئ عن غريزة هى القوة الدافعة إلى العمل .
(٤) يدخل فى تكوين العواطف التى هى صفات عقلية ثابتة .	(٤) لا ينبغى أن يعتبر صالحا لأن يكون عنصرا من عناصر عاطفة أو صفة عقلية ثابتة ؛ لأنه أمر عرضى يحدث عند القيام بعمل غرزى .

ضبط الانفعالات

الآن وقد انتهينا من الكلام على الانفعالات من الوجهة النظرية نريد أن نلفت نظرك إلى أن للانفعالات من الآثار فى حياتنا الخاصة والعامة ما يوجب العناية بتهذيبها والقبض على أزمتها ، وتوجيهها إلى النواحى المستحسنة .

فإن كل انفعال صالح للتوجيه إلى إحدى ناحيتين : ناحية الخير وناحية الشر ؛ فهو إذا تهذب واتصل بعاطفة من العواطف المعنوية أو الحسية الراقية صار نافعا مفيدا للفرد والمجتمع ، وإذا أطلق سراحه ، وأهمل شأنه وترك حبله على غاربه ، وأعطيت له الفرص المثيرة له من حين إلى آخر - بحاجة ومن غير حاجة - كان ضرره أكبر من نفعه ، وأصبح وبالاً على الفرد وعلى المجتمع الذى يعيش فيه.

فالخوف مثلا لا بد منه للمحافظة على النفس ، وتجنب مواطن الخطر . وإذا تهذب وتحول إلى الخوف من الله مثلا أو من القانون أو من ارتكاب القبيح صار خلقا قويما يدعو إلى الطاعة وعمل الخير .

أما إذا لم يهذب فإنه قد يصير مرضا من الأمراض العقلية التى تنشأ عنها آلام تصعب معها الحياة ، بل قد يستحيل معها أن يعيش الإنسان عيشة هادئة مرضية . وكيف يستطيع الإنسان أن يعيش سعيدا إذا كان يخاف من كل شىء ، ويعتريه الذعر لأوهى الأسباب ؟ وكيف يستطيع أهله وذووه أن يعيشوا معه إذا وصلت حاله إلى هذه الدرجة المؤلمة ؟ فمن دأبه الخوف والذعر يكون عرضة

للاضطرابات العصبية المتكررة ، وربما يصبح فى النهاية فريسة للصرع أو الجنون .

وكل من الخوف والحزن يذهب بالشهية ، ويحدث اضطرابا فى الجهاز الهضمى ، وضعفا فى الدم والدورة الدموية ، ويؤدى إلى كثرة الأحلام المزعجة ، والقلق المتوالى فى أثناء النوم .

نعم إن الحياة كلها تعب . وكل شخص لا يعدم أن يصطدم بما يؤلمه ويحزنه ويدعوه إلى التفكير العميق . ولكن التجارب قد دلت على أن كثيرا من الأمور التى يحسب الإنسان لها حسابا ، ويأسى عليها أسى شديدا لا تعدو أن تكون هباء فى الهواء ، أو أشباحا متحركة لا تلبث أن تزول ، وتذهب آثارها إذا لم يعرها الإنسان عناية أكثر مما تستحق .

فليس من الحزم أن تذهب نفس المرء حسرات عند ما تحل به شدة ، وإن قلت قيمتها ، وصغرت منزلتها ؛ وإنما الواجب أن يصغى الإنسان إلى ما تقضى به الحكمة ، ويحكم به الفكر السليم ، ويقبض على زمام نفسه ، ويكبح جماحها كما يقول العرب ، أو يمسك بها بيده كما يقول الإنجليز ، ثم يحاسبها ، ويحاسبها حسابا شديدا ، ويفكر قبل أن يفعل حتى لا يعكر على نفسه صفوها ، ولا يسلب حياته العقلية هدوءها ونعيمها .

وربما يكون الغضب الحاد أشد الانفعالات تأثيرا فى الجسم والعقل ؛ فلا شك أن كلا منا يذكر مقدار شعوره بالتعب والضعف العام عقب الثورة الغضبية . ولا نظن أن كثيرا من الناس يفكرون قليلا أو كثيرا فى أسباب هذا الضعف . وإنهم لو فكروا لعلموا أن الغضب يستنفد قوى الإنسان الطبيعية ، ويضيع جزءا كبيرا من نشاطه العصبى المدخر فى خلاياه العصبية ؛

ذلك أن جميع الأجهزة تقريبا فى أثناء الغضب تكون فى حالة هيجان واضطراب ، ونشاط شديد ؛ فتزيد ضربات القلب ، وتسرع الدورة الدموية فى سيرها ، وتضطرب الأعصاب ، وتتوتر العضلات ، وتجهد الأحبال الصوتية وجميع الأعضاء التى لها علاقة بالكلام ورفع الصوت . وقد يبلغ الهيجان أشده فيزيد تمدد الأوعية الدموية حتى تنفجر ، فيذهب الغضبان ضحية غضبه.

حكى الدكتور جون هنتر المشرح الإنجليزى الشهير أنه سقط فريسة فى يد الغضب فضعف قلبه . واشتد خوفه من عواقب الغضب ، لدرجة أنه كان يقول : إن حياتى فى يد من يستفزنى للغضب . وقد حدث أن أحد زملائه الأطباء آذاه فأغضبه ، فهم ليلقى خطابة ضده وهو فى حالة غضب ، فوافاه حتفه قبل أن ينبس ببنت شفة .

وهناك حوادث متعددة تدل على أن شدة الغضب قد تؤدى إلى الصمم ، أو ضعف البصر ، أو اختلال الأعصاب ، أو النحول ، أو الضعف العام فى الصحة. ولا حاجة بنا إلى الإكثار من ذكر تلك النتائج المؤلمة التى تترتب على حدة الغضب ، فمن المستطاع لمن يريد مشاهدتها أن يشاهدها فى نفسه أو فى غيره ممن دأبهم الغضب .

وإذا كانت هذه هى النتائج المؤلمة التى تترتب على الغضب الحاد فمن الضرورى أن يكون للغضب — أيا كانت قوته — آثار مضعفة للأعصاب ، منهكة للقوى ، ومضيعة لجزء كبير من النشاط الجسمى والعقلى يستطيع الإنسان أن يستفيد منه ويوجهه إلى النواحى النافعة . بل إن الشخص الذى يستسلم للغضب العادى حينا بعد آخر ، حتى يصير الغضب لأقل الأسباب طبعا من طباعه ، قد

يكون أكثر تعرضا للخطر ممن يسمح لنفسه بغضبة شديدة دون أن يكون الغضب ديدنا له .

وليست هذه الآثار السيئة مقصورة على الخوف والحزن والغضب ، فإن للضجر والقلق والحقد والبغض وحب الانتقام والغيظ آثارا مهلكة لا ينبغى إغفالها ؛ إذ من المستحيل أن تسير الحياة الجسمية والعقلية سيرا منسجما إذا كان الإنسان من حين إلى آخر يحمل جسمه وعقله أعباء هذه الثورات النفسية المضادة للصحة الجسمية ، ويجعلها عرضة لهذه المعاول المهدمة لصرح الحياة العقلية .

وكيف يستطيع الإنسان أن يقبض على زمام نفسه ، ويخضع لإرادته هذه الانفعالات ، وتلك الثورات النفسية التى تظهر فى الأوقات المختلفة فتعكر عليه صفو حياته ؟

للإجابة عن ذلك نلفت نظرك إلى ما ذكرنا من أسباب الانفعالات ، وعوامل قوتها ونشاطها ؛ إذ أننا إذا استطعنا تجنب هذه الأسباب والقضاء عليها أمكننا إخضاع الانفعالات والتغلب عليها .

أليست الانفعالات وجدانات عقلية يصحبها تغيرات جثمانية باطنية ومظاهر بدنية خارجية ؟ أليس للأفكار التى تتوارد على النفس أكبر الآثار فى إثارة هذه الانفعالات ؟ ألم يثبت بالتجارب أن هيئة الجسم الخارجية الملائمة للانفعال تقويه ، إذا لم تكن سببا فى حدوثه بالفعل ؟

إذا علمت أن الإجابة عن كل من هذه الأسئلة بالإثبات تبين لك أننا نستطيع إلى حد كبير جدا ضبط الانفعالات بعدة وسائل أهمها : —

(١) ضبط الأفكار وتوجيهها إلى النواحى المضادة للانفعالات : فإذا علمت أن معنى العداوة مثلا هو السبب فى الغضب فحاول ما استطعت أن تنسى هذا المعنى أو تتناساه ، فإذا لم تفلح فى هذا فحول تيار فكرك إلى جهة أخرى ؛ فإذا رأيت عدوك مقبلا عليك فاترك مكانك واذهب إلى آخر . وإذا اشتد بك الغضب وأنت ببيتك فدعه واخرج ، فلعلك تجد فى طلاقة الهواء ، واتساع الفضاء ، وخلو الجو ، ما يلهيك عن الغضب . وإذا تحركت فى نفسك سورة الغضب وأنت جالس صامت فخذ كتابك بيمينك ، واقرأ فيه بعناية فإنك واجد فيه من الأفكار ما يشغل انتباهك حتى يزول الغضب عنك . واجعل نصب عينيك فى جميع الحالات أنك تريد دفع الغضب عنك ، وتحويل انتباهك عنه لأنك تعلم أنه لا يفيد وإنما يضر ، وأن عاقبته الندم حين لا ينفع الندم . إنى واثق أنك إن فعلت ذلك ضعف غضبك ثم ذهبت آثاره .

يقول الأستاذ هُورْن المربى الأمريكى : « إن الفكرة المسئولة ولو جزئيا عن الانفعال صالحة للتغيير بتحويل مجرى الانتباه ، فإذا نسيتها أو أهملتها وفكرت فى شىء آخر ، وشغلت عنها بعمل من الأعمال ضعف الانفعال ثم ذهب . ولكنك إذا تعلقت بها ، وفكرت فيها طويلا ، وتمسكت بأهدابها شديدا ، ولم تطرد عن ذهنك الأفكار المانعة أو المعارضة لها فإن الانفعال الناشئ عنها يجنح إلى البقاء . »

(٢) تغيير الهيئة أو الحالة الجسمية العامة : ذلك أن لكل انفعال حالة جسمية خارجية تلازمه ، فإذا نجح الإنسان فى تغيير هذه الحالة أفلح فى إضعاف

الانفعال ثم إزالته . وإذا علمت أن نظرية الأستاذين جيمز ولانج ترجح أن هذه الحالات الجسمية والتغيرات المادية الباطنية هى أسباب الانفعالات ، وعلمت أن كثيرا من المشاهدات والتجارب يؤيد هذه النظرية أدركت أنه من المستطاع أن نستفيد بها فى ضبط الانفعالات ؛ لأن هذه المظاهر الخارجية ليست إلا تغيرات تحدث فى عضلات الجسم الإرادية ، فإذا استسلم لها الإنسان أو شجعها وعاونها وزاد فيها فإن الانفعال يبقى . أما إذا عارضها ، وحاول التخلص منها ، وبذل قصارى جهده فى معارضتها والحجر عليها فإن الانفعال يخمد ، ولا يلبث أن يزول .

وقد ذكرنا لك فيما سبق فى هذا المعنى عبارة مقتبسة من كلام الأستاذ جيمز أحد صاحبى النظرية السابقة . وهى عبارة قيمة جديرة بالعناية فارجع إليها فى موضعها (١) .

(٣) تهدئة الأجهزة الباطنية الثائرة ، أو إرضاء الرغبات العضوية ،

أو تغيير البيئة الخارجية بأى وسيلة من الوسائل المشروعة ؛ فالاستحمام مثلا بالماء البارد أو الفاتر يهدئ الجسم ، ويحدث بطئا فى الدورة الدموية ، ويقلل من ضربات القلب الزائدة التى تحدث عند الغضب . وتناول طعام شهى مفيد للجسم يذهب كثيرا من الآلام ، ويحدث نشوة تضعف معها السورات النفسية ، وتذهب بآثار الغضب والضجر . وهناك فريق من الرجال لا يرضيهم إلا الطعام الشهى والشراب اللذيذ ؛ فترى أحدهم إذا جاع يتأفف ويتضجر ، ويتبرم بالناس ، ويعتريه البؤس ، ويكون متشائما كل التشاؤم ، فإذا أكل ما لذ ،

---

(١) انظر ص (١٧٦ ـــ ١٧٧) من هذا الجزء .

وشرب ما طاب فى عينيه عاد إليه رشده ، ورجعت إليه نفسه الطيبة ، وأصبح راضيا متفائلا ، ونظر إلى العالم بمنظار السرور والبشر . وفى هؤلاء يقول الإنجليز « أطعم الوحش »(١) يريدون بذلك أن إطعام من تشبه أخلاقهم أخلاق الوحوش فى الحدة يذهب بغيظهم وحنقهم . فإرضاء الرغبات العضوية وتمتع الجسم بالراحة ، وخلوه من الأمراض — من أسباب السرور والهدوء النفسى ، ومن وسائل إضعاف الانفعالات وإخمادها والقضاء عليها .

ومن المعروف أن البيئة الخارجية — كما ذكرنا من قبل — قد تكون مسئولة عن الاضطرابات العصبية ، والحالات النفسية المزاجية الانفعالية ، ولذا ننصح لمن تعتريه هذه الاضطرابات أن ينظر فربما يكون هواء غرفته فاسدا ، أو حرارتها أو برودتها شديدة ، أو ضوءها قليلا ، أو ملابسه ضيقة ، أو جسمه فى حاجة إلى النظافة .

فإن لم يكن هناك أحد هذه الأسباب فلينظر إلى جلسائه ، فلعل فيهم من لا يميل إليه ولا يطمئن إلى محضره . فإن لم يكن هذا ولا ذاك فليفكر فلعل ما يشعر به آثار انفعال سابق لا داعى للتأثر بها إلى هذا الحد . وإن لم يكن شىء من هذه فلينظر ؛ فلعل حالته النفسية نتيجة أوهام وخيالات من الواجب طردها من حظيرة الشعور . فإن خفى عليه السر بعد هذا البحث فليعرض نفسه على طبيب نفسى ، فلعله يستطيع أن يصل إلى أعماق عقله الباطن ، ويستخرج دفائن نفسه ، ويحل عقدته ، ويعرف علته .

ولا يبعد أن يأتى يوم من الأيام يستطيع فيه المرء أن يحدث تغييرا فى

---

(1) Feed the beast

أعصابه وأجهزة جسمه الباطنية بتناول أدوية صالحة مختلفة ، كل منها معد لعلاج حالة خاصة من حالات السورات النفسية . والذى يظهر أن الطب يخطو خطوات واسعة نحو هذا الغرض . وقد أشرنا إلى ذلك عند الكلام على الغدد الباطنية ، وسنشير إليه عند الكلام على الأمزجة .

(٤) قوة الإرادة وضبط النفس : وهذه وسيلة يلجأ إليها الإنسان فيستطيع ضبط أفكاره ، وإحداث تغير فى مظاهر جسمه الخارجية ، ويلجأ إليها أيضا حينما يخفق فى أحد هذين الأمرين أو كليهما ، وتتمكن من نفسه الأفكار المقوية للانفعال الخاص ، ولا يقدر على توجيه انتباهه إلى شىء آخر ، ولا يستطيع تغيير هيئته الجسمية ، ويجد نفسه مندفعة نحو العمل الذى يقضى به الانفعال ، فيميل إلى المهاجمة عند الغضب ، أو إلى التقهقر والجبن عند الخوف ؛ فإذا كان قوى الإرادة ، قادرا على ضبط نفسه كبح جماحها ، وأمسك عن المهاجمة والإيذاء عند الغضب ، أو أقبل بشجاعة وقلب قوى جرىء عند ظهور ما يوجب الخوف .

فالإنسان فى حاجة شديدة إلى قوة الارادة وضبط النفس ليقى نفسه شرورا ومتاعب جمة ، ويخلصها من أخطار كثيرة ، ويوفر عليها نشاطا غزيرا يوجهه إلى النواحى النافعة المفيدة له ولأفراد مجتمعه . وما ضبط النفس إلا مظهر من مظاهر قوة الإرادة التى تعد عادة خلقية نافعة ، أو فضيلة من الفضائل الهامة التى يجب أن يعنى المربون بغرسها فى نفوس الناشئين ، وتعويدهم إياها من عهد الصغر . وسنتكلم عنها مع شىء من الإسهاب فى الفصل الخاص بالإرادة .

(٥) تعلية الانفعالات : ولتعليتها عوامل هى عينها عوامل تعلية الغرائز (١) . وليس لتعليتها معنى إلا توجيهها إلى الخير . وخير وسيلة لذلك تنظيمها وتحويلها إلى عواطف راقية ثابتة فى النفس ؛ فالانفعال يؤدى وظيفته كاملة إذا دخل فى تكوين عاطفة من العواطف الصالحة ، التى تعد عناصر عقلية لها اليد الطولى فى تكوين الشخصية . وهذا يوجب علينا أن نعرفك بالعاطفة ، ونبين لك كيفية تكونها ، ونشرح لك علاقة الانفعالات بالعواطف ، وغير ذلك من الموضوعات الهامة الخاصة بالعواطف .

---

(١) راجع ص ١٧٣ من الجزء الأول من كتابنا هذا .

. المراجع بالإنجليزية :-

(1) Educational Psychology, by P. Sandiford, ch. VII.
(2) Psychology from The Standpoint of a Behaviorist, by Watson, ch. VI.
(3) An Outline of Psychology, by W. Mc Dougall, Chs. XI & XII.
(4) An Introduction to Social Psychology, by, W. Mc Dougall, Ch. III and its Supplementary.
(5) Psychology of Everyday Life, by J. Drever Ch. IV.
(6) Psychology, by Woodworth, Chs. VII and VIII.
(7) Everyman's Psychology, by J. Adams, ch. XVI.
(8) Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, by, W. B. Cannon, chs, I-V.
(9) The Foundations of Character, by A. F. Shand, Book II. ch. I.
(10) Groundwork of Educational Psychology, by, J. Ross, ch. IV.
(11) Principles of Psychology, by W. James Vol II. ch. XXV.
(12) Mental Self-Help, by E. Ash. ch. III.
(13) Psychological Principles of Education, by H. H. Horne ch. XVIII.
(14) Self Training, by H. E. Hunt, ch. VII.

الفصل الثامن

العواطف

قد دلت التجارب — كما علمت — على أن الطفل يخاف ويغضب فى الشهور الأولى من حياته ؛ أى أن آثار الانفعالات البسيطة تبدو عليه من حين إلى آخر لأسباب متعددة . ومعنى ذلك أن أشياء متعددة ، ومثيرات خارجية مختلفة تحدث الخوف فى نفسه ، أو تجعله فى حالة غضب بين .

ولكننا نلاحظ أن ظاهرة جديدة تحدث بعد أن ينمو الطفل ، وتتسع دائرة مداركه ، تلك هى : أن انفعالاته تكثر ، ويتصل بعضها ببعض بطرق مختلفة ، فيثير عددا منها شىء واحد أو أشياء خاصة ، فتتكون فى نفسه حينئذ الانفعالات المركبة ؛ فهو إذا رأى ثعبانا أو حيوانا مؤذيا غريب الشكل انفعل ، وظهرت عليه علائم انفعال مركب هو المقت ، المركب — على ما يظهر — من الخوف والاشمئزاز . وإذا رأى رجلا طويلا على فرس مسرج ملجم ، خاضع لسيطرة راكبه ، مؤتمر بأوامره أعجب بذلك الراكب . والإعجاب — كما رأيت — انفعال مركب من الاستغراب واستصغار النفس.

وإذا رأى فرقة منظمة من فرسان الجيش تخترق الطرق بنشاط وسرعة أكبرها وأجلها ، والإكبار أيضا انفعال مركب من الإقرار بالجميل والبهت . ومن هذا الأمثلة ترى أن الانفعالات المركبة التى تظهر فى حياة الطفل الأولى تكون مرتبطة بمؤثرات حسية كالثعبان والرجل والجيش .

يزداد نمو الطفل الجسمى والعقلى فيتبع ذلك نمو انفعالاته ، وانتقالها من عالم المحسوس إلى عالم المعقول ؛ فترى مقته — بعد أن كان مقصورا على الحيوانات أو الأشياء الغريبة — يشمل السلوك القبيح ، والمعاملة السيئة . وتلاحظ أن إعجابه يشمل السلوك الحسن والمهارة ، وأن إكباره يشمل أستاذه ومقدرته العلمية ومهارته العملية .

يغدو الغلام ويروح فى بيئة محدودة ، فيختلط بأشخاص معينين ، وتشتد علاقته بأشياء خاصة ، فينشأ عن شدة علاقته بهذه الأشياء ، وتكرر صلته بهؤلاء الأشخاص انفعال أو انفعالات تنمو وتتجمع حول شىء أو شخص أو فكرة خاصة .

وهذا « التجمع » يبدأ بسيطا فى حياة الطفل ؛ فنرى فى أول الأمر أن انفعالا واحدا يرتبط بالتعود بشخص أو شىء خاص . مثال ذلك : الطفل الذى ترمى به المقادير إلى مدرسة مختلة النظام ، بها مدرس من الطراز القديم ، يثير غضبه أوهى الأسباب ، ويلهب نار حفيظته أقل الأشياء . ويكون من سوء حظ ذلك الطفل المسكين أن توضع نفسه الطيبة الجوهرية ، وجوهرته النفسية النفيسة تحت رقابة ذلك الأحمق فلا ينفك يغضب ويثور عليه لأقل سبب . إن عملا مثل هذا يبعث الخوف فى نفس الطفل ، فيعتريه الذعر عند رؤية ذلك المدرس ،

بل عند ذكر اسمه ، أو التفكير فيه أو فى المدرسة التى يذهب إليها .

فهنا ترى انفعالا واحدا هو الخوف مرتبطا بشخص واحد هو المدرس . غير أن هذا الخوف لا يلبث أن يجر وراءه عددا من الانفعالات تنضم إليه ، وترتبط بالمدرس ، وتتجمع حوله ؛ فيغضب الطفل عند مايعاقبه ذلك المدرس ، أو يحجر على حريته ، ويشمئز للقائه ، ويفرح لفراقه ، ويسر إذا أصابه سوء ، ويحزن إذا مسه خير . وفى النهاية تتكون لدى الطفل عاطفة نحو المدرس هى عاطفة الكراهة أو البغضاء ، التى تشمل تلك الانفعالات المتعددة . فارتباط انفعال أو عدد من الانفعالات بشىء واحد هو الذى يسمى عاطفة .

وهذا هو معنى قول العلامة شاند « إن العاطفة هى مجموعة منظمة من الانفعالات تتجمع حول معنى شىء من الأشياء .

وتسمى العاطفة المكونة من انفعال واحد بسيطة . أما التى تشمل عددا من الانفعالات فتسمى مركبة . والغالب فى عواطف الرجل العادى أن تكون مركبة . أما البسيطة فقلما تقع إلا فى تجارب الحيوانات ، أو الأطفال ، أو الرجال ذوى العقليات الشاذة .

الفرق بين الانفعال والعاطفة :

(١) إننا حينما نتكلم على المحبة أو الكراهة أو الاحترام أو الاحتقار نريد بكل منها نوعا خاصا من الوجدانات يختلف فى مظاهره وآثاره عن الانفعال ؛ إذ أننا إذا قلنا إن فلانا قد غضب نقصد بذلك أن نسند إليه حالة نفسية ، ذات

صفة وجدانية خاصة ، تصحبها تغيرات جسمية باطنية ، ومظاهر خارجية واقعة بالفعل ، من المستطاع مشاهدتها . ولكننا إذا قلنا إن رجلا يكره آخر مثلا فإننا لا نقصد بهذا القول أن نسند إلى ذلك الرجل فى وقت التكلم صفة ذات آثار ظاهرة ، أو أمرا حادثا له أو منه ، ولكننا نقصد بذلك أن نعزو إليه ميلا أو حالة نفسية ثابتة ، تنشأ عنها انفعالات فى ظروف خاصة .

وإذا قلت لك إنك تحب محمدا فليس من الضرورى أنك تفكر فى شأنه ساعتئذ ، ولا أنك إذا فكرت فيه تشعر بحالة وجدانية خاصة ، تصحبها تغيرات جثمانية وآثار ظاهرية ، ولكن الذى أريده أن حبك له يدعو إلى إثارة انفعالات مختلفة مرتبطة به فى أوقات خاصة ؛ فأنت تسر حينما تجالسه ، وتفرح حينما يناله خير ، وتحزن إذا أصابه أذى ، وتغضب إذا اعتدى عليه أحد . وإذا قلت إنك تكره شخصا من الأشخاص فإنى أريد بذلك أن عندك ميلا نفسيا ثابتا يحملك على الغضب عند رؤية ذلك الشخص ، وعلى الفرح إذا حلت به مصيبة ، وعلى الحزن إذا أصاب خيرا . فهذه الميول النفسية الوجدانية الثابتة التى تنشأ عنها انفعالات متعددة فى ظروف مناسبة هى التى تسمى بالعواطف

(٢) وليست العاطفة انفعالا أو انفعالات منظمة فحسب ، ولا صفة نفسية ثابتة فقط ، وإنما هى دافع من الدوافع القوية ، التى تحمل الإنسان باستمرار على القيام بأعمال متعددة فى ظروف مناسبة . أما الانفعال فيحمل الإنسان على عمل من الأعمال ينقضى بانقضائه ؛ فمن عنده عاطفة محبة الأم يسعى فى إكرامها والإحسان إليها كلما وجد لذلك سبيلا . أما الغضبان

فيثور ويندفع إلى الهجوم على عدوه عند الغضب فقط ، فإذا زال غضبه هدأت ثائرته ، وربما ندم على مافرط منه وقت الغضب .

(٣) والغالب أن الأفعال الناشئة عن عاطفة تكون مسبوقة بفكر وروية. أما الانفعال فيدعو الإنسان إلى القيام بعمل وقتى ينبعث إليه بدون تدبر ولا تبصر ؛ فعاطفة محبة الخير تدعو صاحبها إلى التفكير فى أعمال البر والإحسان ، والرفق بالضعفاء كلما سنحت له الفرصة . والمحب للحق كثير التدبر رغبة فى الوصول إلى الحقيقة ، والدفاع عنها . وليس كذلك الخائف الذى يدفعه الخوف إلى الجرى والهرب أو الاختفاء بدون تفكر ، ولا الغضبان الذى يثور على من أغضبه من غير إصرار سابق .

(٤) ومن الفروق الأساسية التى بين الانفعال والعاطفة أن الانفعال مطلق، أما العاطفة فمقيدة ؛ فالخوف من جميع الحيوانات الغريبة مثلا انفعال . أما الخوف العادى من حيوان خاص فعاطفة . ولذا نقول : إن كل انفعال يصبح عاطفة إذا تقيد بشىء من الأشياء أو معنى من المعانى ، كتقيد المحبة بالأم أو الأب أو المدرسة أو الوطن أو الحق ، وقصر الكراهة على العدو أو البخيل أو القبيح أو الظالم، أو على القبح أو الظلم فى ذاته .

(٥) ولا يخفى أن الانفعال فطرى ووراثى لايتوقف على تجربة ولا تعلم. أما العاطفة فمكتسبة ؛ لا تتكون ولا تنمو إلا بالتجارب ، ومرور الزمن ، وتعدد الفرص المثيرة لها ؛ فالعاطفة المدرسية لا تتكون إلا بعد ذهاب التلميذ إلى المدرسة ، وبقائه بها طويلا ، والتحقق من الفوائد التى تعود عليه منها ، ولو بطريق الإيحاء والتحريض . وكذا يقال فى باقى العواطف . وعلى هذا الأساس

يقول علماء النفس إن محبة الولد لأمه أو أبيه ليست من الصفات الوراثية ، وإنما هى عاطفة مكتسبة ، يتوقف نموها على وجود الطفل بين أبويه ، وعطفهما عليه ، والإحسان إليه فى ظروف متعددة .

أما محبة الوالدين لولدهما فلا شك فى أنها عاطفة ؛ لأنها مسبوقة بتجارب استغرقت زمنا طويلا ، انتظر فيه الأبوان قدوم ولدهما ، واستعدا لاستقباله ، وفكرا فى تربيته . وهذا هو السبب فى أن محبة الأم لأولادها ترجع محبة الأب ؛ إذ أن تجاربها فى أثناء الحمل والتربية أقسى وأطول أمدا .

(٦) وتعتبر العواطف أقوى ، وأبقى ، وأشد تأثيرا فى تكوين الشخصية ؛ إذ أن تكون شخصية بارزة قوية ثابتة متوقف على تكون العواطف الحسنة وتنظيمها . والغالب أن يكون لإحدى العواطف اليد العليا والغلبة على غيرها من العواطف والميول . وتسمى حينئذ « سيدة العواطف » ، كما هى الحال فى « عاطفة حب المال » التى قد تخضع جميع العواطف ، وتحمل الإنسان على البخل والجبن . وكذا يقال فى « العاطفة الذاتية » وعاطفة الجمال ، والعاطفة الدينية ، وعاطفة محبة العلم ، والعاطفة الجنسية وغيرها .

فالعواطف إذاً صفات نفسية ثابتة مكتسبة ، لها آثار كبيرة فى تكوين الشخصية ، يتضمن كل منها انفعالات متعددة . وهى تحمل الإنسان باستمرار على القيام بعمل أو أعمال خاصة كلما سنحت له الفرصة مع شىء من التبصر والتروى .

أنواع العواطف :

قلنا إن الغالب أن تكون العاطفة مركبة من انفعالات متعددة كالكراهة والمحبة والاحترام والاحتقار والغضب والخوف والفرح والحزن . وإنك إذا حاولت تحليل أى عاطفة من العواطف المركبة وجدت أنها تتضمن محبة أو كراهة . وإذا اعتبرنا المحبة أو الكراهة الانفعال المتغلب فى العاطفة تسنى لنا أن نقسم العواطف إلى حبيَّة و كراهيَّة . والصفات المشتركة بين العواطف الحبية هى ميل نحو متعلق العاطفة ، وشغف بالبحث عنه ، ورغبة فى التقرب إليه ومصادقته ، وشعور بالسرور عند مشاهدته ، وبالحزن عند مفارقته . وذلك كما فى محبة البيت أو المدرسة أو الوطن أو النوع الإنسانى على العموم ، أو أحد الملوك أو الحكام أو الأصدقاء ، أو الحق أو العدل أو الجمال .

والصفات المشتركة بين العواطف الكراهيَّة هى نفور من متعلق العاطفة ، ومجانبته ، وشعور بالسرور عند مفارقته ، وبالحزن أو الألم أو الغضب أو القلق عند ملاقاته . وذلك كما فى كراهة العدو أو البخيل أو القبيح أو الظالم ، أو الظلم أو القبح أو الإساءة أو سوء الأخلاق على العموم .

فالمحبة أو الكراهة تتغلب فتثير الانفعالات الأخرى فى ظروف مختلفة .

ومن الملاحظ أن كلا منهما يثير الخوف والغضب والفرح والحزن ، ولكن ى ظروف وحالات مختلفة ، فأنت إذا أحببت شخصا تخاف عليه من خطر توقعه ، وتشكر من يواسيه ويعاونه ، وتغضب إذا هدده أحد ، وتفرح لفرحه

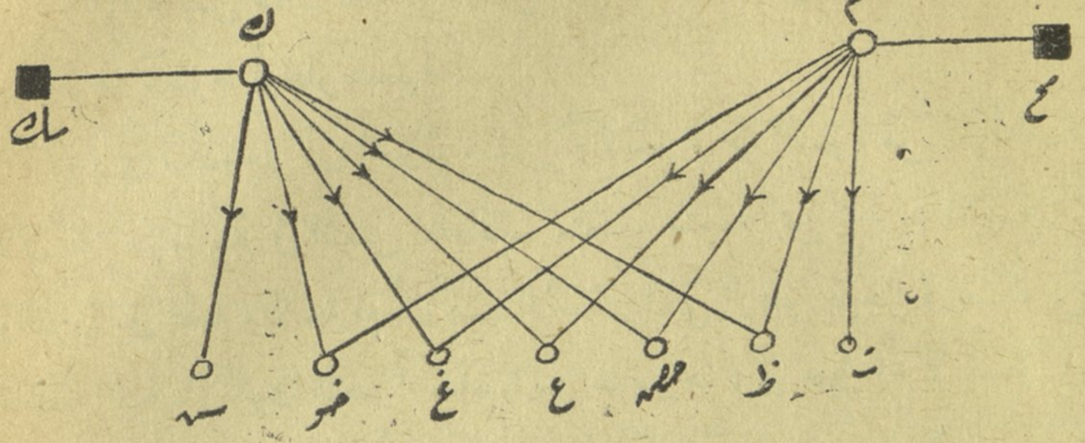
ونجاحه ، وتحـزن لحزنه أو فقده . وإذا كرهت عدوا عاداك تخاف نجاته من أذى تتوقعه له ، وتغضب ممن يحسن إليـه ، وتفرح لحزنه ، وتحزن لفرحه .

فهذه الانفعالات المتعددة ترتبط بكل من عاطفتى الحب والـكراهة، فإدراك المحبوب أو المـكروه إدراكا حسيا أو عقليا يثير هذه الانفعالات . والانفعالات التى تثيرها عاطفة المحبـة تختلف فى قوتها ، كما تختلف الانفعالات التى تثيرها عاطفة الـكراهة .

وهناك انفعال خاص بعاطفة المحبـة لا تثيره عاطفـة الـكراهة ، وهو : انفعال التودد ، وانفعال خاص بعاطفة الـكراهة لا تثيره عاطفة المحبة ، وهو : الاشمئزاز أو التقزز .

وهـذه الانفعالات مع كونها مرتبطة بفكرة أو شىء من الأشياء ليست مرتبطة بعضها ببعض ، ولا يثير بعضها بعضا ، فالخوف لا يثير الغضب ، وهذا لا يثير الفرح ولا الحزن .

وارتباطها بالعاطفة ارتباط يسير فى طريق واحد ، ويتجه اتجاها واحدا ؛ فتحرك العاطفة يؤدى إلى تحرك الانفعالات المتصلة بها ولا عكس . ولتوضيح ذلك نفرض أن لـكل عاطفة أو انفعال نقطة مركزية بالمخ ، وأن الصلة التى بين العاطفة والانفعالات المتصلة بها تحصل بوساطة تيارات عصبية تسير على خطوط تمتد بين مركز العاطفـة ومراكز الانفعالات . فإذا ثار مركز العاطفة ثارت مراكز الانفعالات تبعا له . والشكل الآتى يوضح هذا الـكلام .



شكل ٤ يبين علاقة العواطف بالانفعالات

(مح) متعلق عاطفة المحبة (م) مركز عاطفة المحبة بالمخ أو العقل (مك) متعلق عاطفة الكراهة (ك) مركز عاطفة الكراهة بالمخ أو العقل (ش) مركز انفعال الاشمئزاز (خو) مركز انفعال الخوف (غ) مركز الغضب (ع) مركز العجب (حض) مركز حب الخضوع (ظ) مركز حب الظهور (ت) مركز انفعال التودد .

فهذا الشكل يبين لنا بوجه تقريبي : —

(١) أن عاطفتى المحبة والكراهة مشتركتان فى إثارة بعض الانفعالات.

(٢) أن هناك انفعالا لا تثيره عاطفة الكراهة وهو التودد ، وآخر لا تثيره عاطفة المحبة وهو الاشمئزاز .

(٣) أن ثورة الخوف والغضب تكون أقوى فى حالة الكراهة منها فى حالة المحبة ؛ لأن مجرى التيار العصبي الذى يخترقه الخوف أو الغضب عند الكراهة أقصر وأوسع . وللسبب نفسه تقوى ثورة استصغار النفس « حب الخضوع » والعَجَب فى حالة المحبة عنها فى حالة الكراهة .

(٤) أن مجرى التيارات العصبية يكون من العاطفة إلى الانفعالات ، أى فى اتجاه السهام المبينة فى الشكل لا بالعكس ، أى أن ثورة العاطفة تؤدى إلى ثورة الانفعالات لا بالعكس .

(٥) أنه ليس هناك صلة بين بعض الانفعالات وبعض ، ولهذا لم توصل مراكزها بخطوط أومجار عصبية .

ويرى مكدوجل أن احترام النفس أوالاحترام على العموم من العواطف؛ لأن كلا منهما يثير فى النفس انفعالات متعددة متعلقة بمن يحترمه الإنسان . والفرق بين المحبة والاحترام أن ذلك الانفعال الحبى الرقيق يدخل فى تكوين عاطفة المحبة ، ويكون عنصرا أساسيا من عناصرها ، فى حين أنه لا يدخل فى تكوين عاطفة الاحترام ، أوعلى كل حال لا يكون من عناصرها الأساسية ؛ إذ أن أهم عناصرها هو استصغار النفس ، أوشعور سلبى نحوها إذا كانت العاطفة عاطفة احترام للغير . أما إذا كانت احترام النفس فإن أهم عناصرها يكون إكباراً للذات أوشعورا إيجابيا نحوها .

وعاطفة احترام النفس هذه إذا نمت وترعرعت دعت الإنسان إلى احترام غيره ، على شريطة أن يكون ذلك الغير محترما لنفسه ؛ فالناس لا يحترمون إلا من يحترم نفسه ؛ كأن احترام النفس شعور ينعكس على الغير فيشعر به ذلك الغير تبعا لنزعة المشاركة الوجدانية . أما الذى لايحترم نفسه فقلما يحترمه الناس ، وإن أعجبوا ببعض صفاته الخلقية القوية ، وأحبوه وعشقوه من أجلها .

فالمحبة تختلف عن الاحترام فى طبيعتها ، يدلك على ذلك أنك قد تحترم شخصا ولا تحبه ، وقد تحب آخر ولا تحترمه ؛ كما فى حال ابنك الذى تزجره وتؤنبه وأنت تحبه .

فالعواطف العليا تنقسم باعتبار العنصر الانفعالى المتغلب فيها إلى حبية وكراهية واحترامية .

تقسيم آخر للعواطف : ـ

ونستطيع أن نقسم العواطف باعتبار متعلقها إلى حسية ومعنوية ، والحسية إلى خاصة وعامة . فالحسية الخاصة كمحبة الأم أو الأب أو البيت أو المدرسة أو كتاب من الكتب أو أحد الأصدقاء أو الحكام أو الملوك . والحسية العامة كمحبة الأطفال أو المستشفيات أو المساجد أو الكتب على العموم . والمعنوية كمحبة الحق أو الجمال أو الخير .

نمو العواطف (١)

(١) والعواطف تظهر فى الفرد على هذا الترتيب ؛ فأولها ظهورا ، وأسهلها اكتسابا العواطف الحسية الخاصة ، وتتلوها الحسية العامة ، ثم تأتى بعد هذين العواطف المعنوية ، ومنها العاطفة الخلقية .

ومن السهل ملاحظة نمو العواطف على هذا النحو فى الطفل ؛ فهو يولع أولاً بأفراد يراهم فى بيئته ، وتشتد علاقته بهم كوالديه وحاضنته وأقاربه وأصدقائه ، ثم يتعلق بلعبه التى يلعب بها ؛ فالأشخاص أولا ، والأشياء ثانيا ، هى التى تثير وجدانات الطفل وانفعالاته المختلفة .

والعواطف المتعلقة بالأشخاص لا تظهر أولا فحسب ، ولكنها تكون أكثر تركيبا وأشد تعقدا ؛ أى أنها تثير من الانفعالات عددا أكبر من

---

(1) See: Introduction to Psychology, by Loveday and Green P. 148

ذلك الذى تثيره العواطف المرتبطة بالأشياء . فإذا أحب الطفل لعبة من اللعب، وأولع بها ولعه بأمه فإن حبه للأولى لايبلغ منزلة حبه للثانية ، ذلك : —

أولا : لأن لأمه فى نفسه معنى أكبر من معنى اللعبة ، وعلاقاته بها أشد وأكثر .

ثانيا : لأن محبته لأمه تتوقف على العلاقة المتبادلة بينهما ؛ فهى تحبه كما يحبها ، ومحبتها له تثير فى نفسها انفعالات متعددة مرتبطة به . ولا شك أنه يتأثر لانفعالاتها فيزداد حبالها . أما علاقته باللعبة فليست كذلك ؛ لأن موقفها بالنسبة له سلبى لا حياة فيه ولا وجدان ولا انفعال ؛ فالمحبة من جانب واحد هو جانبه فقط . ولو فرضنا أنه يحب لعبته حبا جما مساويا لمحبته لأحد والديه لكنا على يقين تقريبا من أنه يتخيل أن هذه اللعب أشخاص تتمتع بالحياة وتشاطره المحبة ، بدليل أنه لما يكبر وينمو عقله ، ويعرف أن اللعب مجرد أشياء خالية من الحياة ضعف حبه لها ، ولا يزال يضعف حتى يكاد يزول .

وهذا عينه هو حال البنت بالنسبة لعرائسها ودماها ؛ فإنها تعطف عليها أولا ، وتعاملها معاملة الأشخاص ، حتى إذا ما كبرت وأدركت أنها أشياء لاتبدى حراكا من تلقاء نفسها قل عطفها عليها ثم انقرض .

ومن الناس من يبلغ حبه لأشياء خاصة منزلة أكبر من محبته للأشخاص . مثال ذلك . المولع بجمع طرائف الأشياء وغرائبها — كالأوانى الصينية والتحف والنقود القديمة — فإنه يحرص عليها ويقدسها أكثر من تقديسه لكثير من الأشخاص .

مثل هذا الشخص قد تتمكن هذه العاطفة — عاطفة محبة الطرائف —

فى نفسه لدرجة أنه لايحب الأشياء التى يجمعها ، ولا يحب اقتناءها فحسب ، ولكنه يهوى السعى فى طلبها ، ويحرص على جمعها . وإن افتخاره بها ليعتبر مظهرا من مظاهر العاطفة الذاتية أو عاطفة محبة النفس التى تمتد إلى الأشياء التى يملكها الإنسان ، وتشمل كل مايتصل به وينتمى إليه .

(٢) وبعد محبة الأفراد والأشياء يأتى وقت يشغف فيه الغلام بمعاهد أو جماعات من الناس ؛ فإذا كان يحيا حياة سعيدة أحب بيئته وأسرته على العموم . وإنه ليحب مدرسته إذا تبين له أنها من أسباب سعادته العاجلة أو الآجلة ، ثم يحب بلدته كلها ، ثم بيئته الخاصة ثم العامة .

وبالطبع لا تنمو هذه العواطف المتعلقة بالمعاهد أو جماعات الناس إلا بعد أن يصبح الطفل غلاما يافعا ، ويصل إلى منزلة عقلية يستطيع معها أن يفهم معنى هذه الأشياء وعلاقاتها به ، وارتباط بعضها ببعض .

(٣) أما عصر العواطف المعنوية فمتأخر عن عصر العواطف الحسية ؛ إذ أنه يأتى بعد أن يصير الغلام شابا ، ثم رجلا قوى الخيال ، قادرا على التفكير وانتزاع المعانى العامة من المثل الخاصة والتجارب الجزئية ؛ فيحب الجمال والشرف والحرية ، ويقدس الحق والعدل والإخلاص .

وبنمو هذه العواطف الإجتماعية والمعنوية ، وبقوتها ، وتمكنها من النفس تصبح دوافع فعالة ، وقوى محركة للإنسان ، مسيطرة على سلوكه . وقد لا يصبح للعواطف الحسية الخاصة فى نفسه أثر يذكر .

وتغلب العواطف الاجتماعية والمعنوية مفيد فى تقدم الأمم والشعوب ، وفى رقى النوع الإنسانى على العموم ؛ إذ أنها هى التى عليها يتوقف نبوغ

رجال الفن ، وظهور المصلحين الاجتماعيين ، والزعماء ، والقادة المخلصين المحبين لأوطانهم ، الذين يضحون بمصالحهم الشخصية فى سبيل مصالح بلادهم والمجتمع الذين يعيشون فيه . فلولا هذه العواطف ما استطاع أحد أن ينجح فى حياته نجاحا ظاهرا مستمرا . ولولاها لبقى العالم غارقا فى سذاجته الأولى ، ولظل الناس عبيدا للذاتهم وشهواتهم الحسية الخاصة .

مراحل نمو العواطف :

إن مراحل نمو العواطف هى عينها مراحل نمو الوجدانات ؛ لارتباط هذه بتلك ارتباطا وثيقا . ولذا يحسن أن نقول هنا إن لنمو الوجدانات والعواطف ثلاث مراحل هى : —

المرحلة الذاتية : (١)

وفيها ترتبط الوجدانات والعواطف بالذات ، ويكون الغرض منها السعى فى ترقية النفس ، والحصول على الرغبات الشخصية . وذلك كمحبة اللذة والسرور ، وكالخوف والغضب ، وكمحبة الأم والأب والبيت ؛ لشدة اتصال كل من هذه بالنفس ومصالحها الذاتية . وترجع هذه الوجدانات والعواطف الذاتية إلى الغرائز الفردية ، ولذا كانت أقرب إلى طبيعة الطفل ؛ فهو يميل بطبعه إلى محبة نفسه ، والسعى فى إرضائها ، والحصول على ماتطلب . ويحب كل من يرضى رغباته ، ويكره كل من يحول بينه وبينها . والوجدانات والعواطف الذاتية تسير

---

(1) Egoistic Stage .

جنبا لجنب مع العواطف الحسية الخاصة . والواجب على المربى إخضاع هذه العواطف إذا خرجت عن حدها . وخير وسيلة لذلك محاربتها بالعواطف الاجتماعية حينما يصل الطفل إلى المرحلة الثانية من مراحل نمو العواطف التى هى : —

(٢) المرحلة الاجتماعية : — وهى التى تظهر فيها العواطف والوجدانات المرتبطة بالغير ؛ ولذا تسمى أحيانا المرحلة الغيرية (١) ، وذلك كالحب والكراهة والاحترام والمؤاساة وحب الثناء والميل إلى الظهور ، وهذه الوجدانات والعواطف الاجتماعية متصلة بالغرائز الاجتماعية ، قائمة على أساسها. وتتجلى بأجلى مظاهرها عند المراهقة ، وتسير جنبا لجنب مع العواطف الحسية العامة السالفة الذكر .

وعلى المربى استخدام ما يمكن استخدامه منها فى إخضاع العواطف الذاتية الشخصية الخارجة عن حدها من جهة ، وفى تقوية شخصية المتربى من جهة أخرى ؛ ذلك لأن الشخصية لا تقوى إلا بالاتصال بالمجتمع ، ولا يقوى العقل الفردى إلا بانتفاعه بالعقل الجمعى ، وذلك بطريق الوراثة الاجتماعية . وأهم الوسائل لغرس العواطف الاجتماعية فى نفوس الناشئين المحاكاة ، والتربية المقصودة المدبرة . فإلى المحاكاة يرجع الفضل فى التحلى بعواطف آبائنا وقادتنا ، والتخلق بأخلاقهم . وبالتربية ينقل المربون إلى المتربين عواطفهم ، ويهذبون وجداناتهم .

---

(1) Altruistic Stage

المرحلة (الأيديالية) أو المثلية (١) : —

فى هذه المرحلة تتوجه عواطف المرء نحو المثل العليا من المبادئ والرجال ، ويصل إلى مرتبة العواطف المعنوية العليا التى هى عاطفة محبة الحق لذاته ، وعاطفة محبة الجمال ، وعاطفة حب الخير والمنفعة العامة .

ويلاحظ أن كل عاطفة من هذه ترجع إلى عنصر من عناصر الشعور الثلاثة ؛ فعاطفة محبة الحق أعلى مراتب الوجدان الإدراكى ، وعاطفة محبة الجمال أعلى منزلة يصل إليها الوجدان من حيث هو ، وعاطفة حب الخير هى أعلى مرتبة يصل إليها الوجدان النزوعى أو الإرادى .

ومن الضرورى أن تعرف أن هذه المراحل تشبه ثلاث دوائر متداخلة ؛ ومعنى ذلك أن العواطف الاجتماعية لا تقضى على العواطف الشخصية ، ولكنها تلطف من حدتها ، وتضعف من شأنها . والعواطف المثلية لا تذهب بالعواطف الاجتماعة ، بل تهذبها أو تعززها وفق مايقضى به القانون الاجتماعى .

كيف تتكون العاطفة؟

إن لكل عاطفة من العواطف على حدتها تاريخا طويلا ؛ فهى لا تظهر ولا تنمو فجأة ، ولكنها تنشأ لأسباب ومثيرات تقتضى ظهورها ، وتنمو نموا تدريجيا بكثرة مثيراتها ، وتقوى بتوالى الفرص المثيرة لها ، وقد تضعف ثم تنقرض لقلة هذه الفرص أو لعدمها . فالعاطفة فى هذه الأحوال كلها تشبه

---

(1) Idealistic Stage.

العادة ؛ ولذا يقال أحيانا إن العاطفة هى عادة الوجدان ، أو إنها انفعال أو انفعالات أصبحت عادة محدودة الاتجاه.

فعاطفة المحبة مثلا تبدأ صغيرة أولية ، يثيرها عمل من الأعمال التى توجب المحبة كالإحسان فى القول أو العمل ، ثم تنمو وتترعرع حتى تصير عاطفة ثابتة تجمع حولها عددا من الانفعالات .

فأنت إذا أحسنت إلى طفل بكلمة طيبة أو مكافأة مادية ضئيلة ربما لا يلاحظ ذلك فى أول الأمر ، ولكنه – إذا كررت إحسانك إليه مرات – يأخذ فى ملاحظة عملك هذا ، وتأخذ عاطفة محبته لك تتكون فى نفسه ، حتى إذا ما استمررت فى عملك هذا أو زدت فيه ، وبالغت فى إكرام الطفل والإحسان إليه ، فأخذت تطعمه وتكسوه ، وتكلؤه وتربيه ، وتدافع عنه وتحميه فإن محبته لك تثبت فى نفسه ، وعندئذ تصير المحبة عاطفة محكمة ، ثابتة فى نفس الطفل ، داخلة فى تكوين عقليته ، فيزيد تفكيره فيك ، ولا يهدأ له بال إلا إذا صحبك ، ولا يطمئن له خاطر إلا إذا فعل ما يرضيك ، وترك ما يغضبك ، ودافع عنك ، وحافظ على حقوقك .

فالعمل الحسن والقول الطيب من أقوى الأسباب التى تبذر بذور عاطفة المحبة ، وتتعهدها حتى تنمو وتترعرع . والمنفعة المادية أو الأدبية تبعث فى النفس هذه العاطفة وتنميها وتغذيها ؛ فالطفل يحب أمه لأنها تغذيه وتربيه وتحنو عليه ، وتحافظ على راحته ، وتؤدى مطالبه ، وتجلب له السرور ، وتدفع عنه الضرر . وهو يحب مدرسته إذا جنى من ورائها فائدة عملية ، أو علم أنها من أسباب سعادته المادية أو الأدبية . وهو يحب المجتمع الذى يعيش فيه لأنه

هو الذى يساعده فى قضاء مطالبه ، ويزوده بالتجارب التى تعلمه وتهذبه ، ويغذوه بالمعارف، التى عليها تتوقف حياته الروحية . وهو فوق ذلك كله يعطف على وطنه لأن فيه أباه وأمه ومدرسته وأصدقاءه وعشيرته وقومه الذين يشاطرونه المحبة والعطف ، ويشتركون معه فى اللغة والجنسية والعقيدة .

ولا يخفى أن عاطفة الكراهة تنمو وتقوى لأسباب مضادة لأسباب نمو عاطفة المحبة ، فالعاطفتان متماثلتان فى أطوار النمو ، ولكنهما تختلفان تمام الاختلاف فى المثيرات والأسباب ؛ فكل مايثير إحداهما يضعف الأخرى ، وذلك غنى عن البيان .

ولا تنس أن للأفكار والمبادئ التى يعتنقها المرء ، والمثل العليا التى تروق فى نظره آثارا فعالة فى تنمية عواطفه ؛ فالشخص الذى يبحث ويتعلم يؤدى به البحث والتعلم إلى أن الحق أحق أن يتبع ، وأن العدل ضرورى لنظام الحياة الاجتماعية ، وأن عمل الخير ينفع صاحبه أو المجتمع الذى يعيش فيه . ولا ريب أن من يعتنق هذه المبادئ ، ويصمم على العمل بها يصير أرضا خصبة صالحة لنمو العواطف المعنوية العليا التى هى محبة الحق ، ومحبة الجمال ، ومحبة الخير .

ومما تقدم تعلم أن التجارب ، والمحاكاة ، والتربية المقصودة هى وسائل نشأة العواطف ، وأن مرور الزمن وتعدد الفرص وكثرة المثيرات هى أسباب تكوينها وتنميتها .

العاطفة والغريزة :

مما تقدم ترى أن الانفعالات تدخل فى تكوين العواطف . وبعبارة أخرى

نقول إن الغرائز هى أساس العواطف ، لأن الانفعالات متصلة بالغرائز كما رأيت ، أوهى ميول وجدانية حادة ، غرزية عامة ، إذا تعددت وجهتها ، وارتبطت بأشياء خاصة صارت كل مجموعة منها عاطفة . وبما أن الانفعالات هى النواحى الوجدانية للغرائز كما علمت فإننا نقول إن الغرائز هى منشأ العواطف ، فكما أن الأعمال الغرزية التى هى النواحى النزوعية للغرائز تتحدد وتتعين وجهتها وتتحول على مر الزمن وبكثرة الفرص والتكرار إلى أعمال عادية أو عادات كذلك نرى أن الانفعالات التى هى الميول الوجدانية الغرزية العامة تتحدد وتتحول إلى عواطف بالطريقة عينها ، أى بتوالى الفرص المثيرة لها ، وبارتباطها بأشياء خاصة .

العاطفة والشخصية :

وإن تحول الانفعالات إلى عواطف بالطريقة السالفة الذكر من أهم العوامل فى نمو الشخصية وتقويتها . فالعواطف إذا مكتسبة فى حاجة إلى الفرص التى تنميها وتقويها ، فكلما كثرت الفرص المثيرة لها قويت وتنظمت وبالعكس ، أى أنه كلما قلت الفرص المثيرة للعواطف ضعفت وربما انقرضت. وبقوتها أو ضعفها أو انقراضها تتأثر الشخصية على العموم .

فعاطفة الكراهة مثلا تقوى إذا أطلقنا لها العنان ، وخضعنا لما تمليه علينا، وتضعف ثم تنقرض إذا قبضنا على زمامها ، وقدعناها عن شهواتها ، ولم ندع للانفعالات المتصلة بها فرصة للظهور . وبقوتها أو ضعفها يتأثر سلوك الإنسان وشخصيته .

العاطفة وحدة عقلية كاملة :

ومن الواجب أن تعرف أن العاطفة حالة نفسية أو شعورية خاصة كاملة العناصر، وأن عناصرها هى عينها عناصر الشعور الثلاثة التى هى الإدراك والوجدان (الانفعالات) والنزوع . ولذا يقول العلامة شاند — ملخصا طريقة نمو العواطف وتنظيمها: «إن كل عاطفة تميل إلى أن تضيف إليها جميع الانفعالات والأفكار والنزعات التى تساعدها فى الوصول إلى غايتها ، فى حين أنها ترفض جميع العناصر الزائدة على حاجتها أو المضادة لها : »

فكل عاطفة لا تنمو ولا تنتظم على الوجه الأكمل إلا إذا دخل فى تكوينها من الانفعالات والأفكار والنزعات ما هو لازم لتكوينها ، متمم لكيانها ، ولم تسمح لما ليست فى حاجة إليه بالاتصال بها والانضمام إليها . وهذا هو السبب فى أن من يحب نفسه ينشأ قاسيا فظا غليظ القلب لأنه ليس للرحمة والشفقة على الغير محل فى تقوية عاطفة محبة النفس .

العاطفة والميل :

إن الميول المكتسبة تشبه العواطف فى أنها ترتبط بأشياء أو أغراض معروفة ، وفى أنها عناصر ثابتة تدخل فى تكوين الشخصية ، وفى أنها تحمل الإنسان على اتباع طريق خاص فى سلوكه الحيوى . وفى ذلك يقول المربى الإنجليزى الشهير جون رسكن : « أخبرنى عن ميولك ورغباتك وأنا أخبرك عن حقيقة نفسك وشخصيتك » .

ولكن هذه الميول المكتسبة ليست كالعواطف فى ارتباطها بانفعالات متعددة تظهر فى الظروف المناسبة . وإنا وإن كنا نعترف بأن كل ميل لابد أن تصحبه حالة وجدانية نرى فى الوقت نفسه أن العنصر الوجدانى يكون أشد وأظهر فى العاطفة ؛ فالميل مهما بلغ لا يصل إلى منزلة العاطفة من الناحية الوجدانية ؛ لأنها تثير انفعالات حادة فى أوقات مختلفة .

العاطفة والحالة المزاجية :

تعرف أن كل ثورة انفعالية تعبها حالة مزاجية وقتية خاصة تؤثر فى سلوك الإنسان وفى تجاربه ، حتى بعد زوال المثير الخارجى الذى أثار الانفعال . وهذه الحالات المزاجية تشبه العواطف فى أنها ميول خاصة وجدانية تؤثر فى سلوك الإنسان وفى حالته العقلية العامة ، ولكنها ليست كالعواطف فى أنها استعدادات عقلية ثابتة داخلة فى تكوين العقل الإنسانى ، بل هى صفات طارئة متقلبة تغدو وتروح ، ولا تثبت على حال .

العاطفة الجوفاء :⁽¹⁾

قد ينغمس المرء فى بحر الانفعالات ، ويتيه فى بيداء العواطف ، دون أن يكون لعواطفه آثار ظاهرة فى حياته العملية . مثل هذا يسمى «رجل العواطف»

---

(1) Sentimentalism

الذى يشبه رجل أحلام اليقظة الذى يطلق العنان لخيالاته وأوهامه ، ولا يتخذ الوسائل الفعالة لتحقيق هذه الأحلام ، بل يتركها تسبح فى الفضاء دون أن يقبض على زمامها ، وينزل بها إلى عالم الحقيقة ، ويحولها إلى أعمال جدية نافعة .

يقول وليم جيمز . « إن رجل العواطف هو الذى يستسلم لعواطفه ويطلق لها العنان ، ولا يسمح لها بأن تحتل محلها اللائق بها باعتبارها دوافع تحمل الإنسان على الأعمال » .

ويقول مكدوجل . « إن رجل العواطف الجوفاء هو ذلك الذى يكون عواطف حول عواطف ؛ كالذى يحب محبة الحق بدلا من أن يحب الحق ، وكالذى يحب الوطنية بدلا من أن يحب الوطن ، وكالذى يكره محبة البخل بدلا من أن يكره البخل ذاته » .

وأنت ترى أن العواطف المرتبطة بالعواطف لا تحمل الإنسان مشقة ولا مسئولية ، ولا تدل على متانة الشخصية ، ولا تعد من صفات البطولة ؛ فمن يحب الوطنية يكتفى بكلمات يرددها ، عبارات ينمقها ، ويتمشدق بها فى المحافل والمجتمعات . أما من يحب الوطن فإنه يحمل السلاح للدفاع عنه ؛ ويعرض نفسه للأخطار فى سبيل رفعة شأنه ، ويتخذ جميع الوسائل الممكنة التى تؤدى إلى علو منزلته .

أثر العاطفة فى السلوك

قلنا فيما سبق إن كل عاطفة تدعو الإنسان إلى عمل أو أعمال باستمرار ؛ فالولد الذى تكونت عنده عاطفة محبة الأم يخلص لها ، ويسعى فى إرضائها وراحتها وإدخال السرور عليها ، ويطيع أوامرها ، ويتحين الفرص بل يتخذ الوسائل الممكنة لمحادثتها والاتصال بها ، ولا يهدأ له بال حتى يرضى ذلك الوجدان القوى الملازم له .

وكذلك ترى أن المحب للخير يعطف على المساكين ، ويساعد الضعفاء ، ويجد فى ذلك لذة وسرورا قلما يرضى بهما بديلا . وتجد من تمكنت من نفسه محبة الحق دائبا فى نصرته ، مجيبا لدعوته ، يضحى بمصالحه الشخصية فى سبيل الدفاع عنه . وتلاحظ من اختلطت عاطفة محبة المال بلحمه ودمه ، وأصبحت جزءا من نفسه يحرم نفسه اللذات ، ويقضى كثيرا من أوقاته مفكرا فى كيفية الحصول على المال ، فينصب الشراك لتصيده ، مهما لاقى فى سبيل ذلك من شدة ، وتحمل من أذى . والعواطف لا تحملنا على القيام بأعمال خاصة فحسب ، ولكنها تؤثر فى شعورنا نحو أعمالنا وأعمال غيرنا ؛ فإذا ما شاهدنا عملا من الأعمال خيرا كان أو شرا فإن وجداننا يتأثر بحسب ما تشير به العاطفة الخاصة التى لها علاقة بهذا العمل ، فنحكم على فاعل الخير بأنه مصيب يستحق المدح ، وعلى فاعل الشر بأنه مخطئ يستحق الذم . ولا يقف الأمر بنا عند هذا الحد ، بل إننا نسر لعمل الأول ، ونسعى فى إثباته بقدر ما يمكن ، ونغضب لعمل

الثانى ، ونجتهد فى إرجاعه إلى رشده ، وذلك كله إطاعة للعاطفة الخلقية .

وكذلك إذا رأينا شخصا يُظْلَم فإننا نغضب ونحزن لظلمه ونسعى فى رد حقه إليه ، فإذا تم ذلك سررنا ، وذلك إرضاء لعاطفة حب العدل . وأرقى من ذلك وأعلى منزلة سعينا فى الإصلاح والنصح ، وإرشاد الناس إلى عمل الخير الذى تقضى به عاطفة محبة الخير . وهذه هى منزلة الواعظ المرشد التى تمكنت من نفسه العواطف الراقية ، فأصبح لا يهدأ له بال ، ولا يطمئن له خاطر ، حتى يدعو الناس إلى الخير ، ويحملهم على اتباع السلوك الحسن ، بالحكمة والموعظة الحسنة ، مصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم « من رأى منكم منكرا فليغيره بيده ، فإن لم يستطع فبلسانه ، فإن لم يستطع فبقلبه ، وذلك أضعف الإيمان » .

فالعاطفة تثير فى النفس وجدانات ملائمة للظروف ، تنشأ عنها رغبة فى عمل أو أعمال مناسبة ، يقوم بها الإنسان ما وجد إليها سبيلا . وتتوقف شدة الرغبة فى العمل ، أو ضعفها ومقدار المثابرة على العمل بعد الشروع فيه على قوة العاطفة أو ضعفها ؛ فكلما قويت العاطفة اشتدت الرغبة فى إرضائها ، واستمرت الأعمال المرضية لها .

ومن الملاحظ أن الرغبة الناشئة عن عاطفة معنوية تضعف فى معظم الناس عن تلك التى تنشأ عن عاطفة حسية.

ومن حيث إن الغالب فى حياة الإنسان أن يحصل تضارب بين العواطف الحسية والمعنوية فى نفسه فإنا نرى أن تلك تتغلب على هذه؛ أى أن تكونّ العواطف المعنوية لا يمنع المرء من ارتكاب أعمال معارضة لها إرضاء للعواطف الحسية .

فعاطفة المحبة لشخص كثيرا ما تتغلب على عاطفة محبة الحق ، فتعمى صاحبها وتجعله يحابى المحبوب ، وينحاز إلى جانبه ، ولو كان على ضلال . وكذلك عاطفة احترام الذات التى قد تجعل المرء ينسى عواطفه المعنوية ، ويقدم على عمل مالا يليق ، وارتكاب مالم يعهد فيه .

ويقول الأستاذ مكدوجل فى هذا الصدد : « إن أرقى العواطف الاجتماعية التى هى عاطفة محبة الخير للنوع الإنسانى على العموم (عاطفة الرفق بالإنسان) ربما لا تكفى لبلوغ المرء أعلى منزلة خلقية » . ولا يبلغ الإنسان هذه المرتبة إلا إذا كانت القيادة الخلقية بيد أعلى العواطف المعنوية منزلة التى هى العاطفة الخلقية ، أى عاطفة محبة الحياة الخلقية الكاملة بالنسبة للنفس وللغير ؛ فإذا تكونت هذه العاطفة وأصبحت المسيطرة على جميع العواطف فإنها ترغم صاحبها – قبل كل شىء – على تكميل نفسه ، والصعود بها إلى مرتبة الرجل الكامل الأخلاق ، وبذلك تتآلف العواطف الذاتية والاجتماعية وتتعاون ، وتسير تحت قيادة العاطفة الخلقية ، وتسعى جميعها فى تكميل النفس ثم الغير ، فينشأ عن توازن العواطف وتعاونها وسعيها نحو هذه الغاية تكوّن شخصية بارزة متينة البناء ، ثابتة الأركان .

هذا وإن عاطفتى حب الجمال واحترام النفس قد تكونان من عوامل تكون العاطفة الخلقية ؛ إذ أن كمال الأخلاق ، وانسجامها ، واتساق السلوك واتزانه ، يجمل المرء ويزينه ، وترغم الغير على النظر إليه نظرة إعجاب واحترام ؛ فإذا تكونت عاطفة احترام النفس لدى الناقد البصير الذى يقدر الجمال الخلقى حق قدره ، دفعته إلى الاقتداء بذلك الشخص الذى علت أخلاقه ، وكملت

صفاته ، فتنشأ عاطفة حب الكمال الخلقى فى نفسه ، وتنمو وتؤتى أكلها .

تضارب العواطف :

قلنا إنه إذا تعارضت العواطف الحسية والمعنوية فالغالب أن الأولى تتغلب ، وأما إذا اجتمعت عاطفتان مهما يكن نوعهما واتحدتا فى الاتجاه فإنه لا يحصل تضارب ، ولكن العاطفة القوية تكون أظهر أثرا . مثال ذلك اجتماع عاطفتى محبة الأم ومحبة الأب ، فإنهما معا تدعوان إلى المدافعة عن كل من الوالدين ، فإذا كانت محبة الولد لأمه أقوى من محبته لأبيه اشتد الدفاع عنها .

فإذا تضاربت العاطفتان فإن القوية تتغلب كما إذا تشاجر الأبوان فى المثال السابق أمام الابن ، فإنه يميل إلى الدفاع عن أمه ضد أبيه . أما إذا كان يحبهما بنسبة واحدة فإن العاطفتين تتعادلان . وفى هذه الحالة يحصل أحد أمرين : فإما أن يسعى الولد فى الصلح بين الأبوين فيفلح ، وإما أن يقف موقف الحيران لا يدرى ماذا يصنع .

العاطفة المقهورة والعاطفة المكبوتة :

تسمى العاطفة التى تخضع لغيرها خضوعا وقتيا عاطفة مقهورة ؛ كما إذا فرضنا شخصا مولعا بجمع المال ، ومحبا لشخص من الأشخاص ، ولكن شغفه بالأول أشد من شغفه بالثانى ، وفرضنا أن الظروف ألجأته إلى الخضوع لعاطفة حب المال ، وإهمال عاطفة محبة ذلك الشخص ، فإن هذه تسمى عاطفة مقهورة لا تلبث أن تظهر فى وقت آخر ، عند سنوح الفرصة المناسبة .

أما العواطف التي تحول الظروف والقوانين الاجتماعية دون إرضائها بحال من الأحوال فإنها تسمى مكبوتة ؛ كما هي الحال فيمن تكونت عنده عاطفة محبة العدل ، ولكنه يرى الظلم سائدا ، ولا تساعده أحواله على هدمه وإقامة العدل مكانه — وفيمن تكونت عنده عاطفة المحبة الجنسية ولا تساعده ظروفه المالية أو الاجتماعية على إرضائها — وفيمن تكونت عنده عاطفة الكراهة لشخص من الأشخاص ، ولم تمكنه الظروف ولا القوانين الاجتماعية من الانتقام منه — وفيمن تمكن من نفسه الذعر من شخص أو شيء مع عدم القدرة على مفارقته والبعد عنه — وهكذا .

فالذي يحصل في مثل هذه الأحوال (كما يقول فرويد النمساوي) تكون عقدة [1] أي مجموعة من الوجدانات والرغبات ، مرتبطة بمتعلق العاطفة المكبوتة. ثم إن هذه العقدة تعظم بكثرة الأفكار والتجارب المقوية للعاطفة أو المانعة من ظهورها أو تصغر بقلتها . فإذا صغرت العقدة كان معنى ذلك ضعف العاطفة ، وقلة ضررها . وإذا عظمت صارت حياة صاحبها في خطر ؛ لأن العاطفة القوية المكبوتة تسعى في إرضاء رغبتها بجميع الوسائل الممكنة ، لاسيما إذا اشتد الضغط عليها ، فإن أفلحت فيها وإلا انفجرت وسببت أمراضا عصبية تسمى بالأمراض (الباثولوجية) . ويقول فرويد هذا إن الناحية اللاشعورية من العقل مكونة على الأخص من وجدانات وعواطف ورغبات شخصية مكبوتة لم يسمح لها النظام الاجتماعي بالظهور ، فكمنت في قرارة النفس أي (العقل الباطن) ، حتى إذا ماسنحت لها الفرصة ظهرت بصورة مشوهة — كما يحصل

---

[1] Complex

فى الأحلام — وإلا ثارت ثوران البركان ، فهدمت كيان الحياة العقلية وزلزلت أركانها .

أثر العواطف فى الحكم الخلقى :

الحكم الخلقى هو استحسان أعمال واستقباح أخرى أى الحكم على أعمالنا أو أعمال غيرنا بأنها حسنة أو قبيحة .

ومن المشاهد أن للعواطف الحسية على الأخص دخلا كبيرا فى الحكم الخلقى ؛ إذ أنها تجعل الإنسان يصدر أحكاما خلقية لمصلحته الشخصية ، أو لمصلحة متعلق عواطفه ، وتعميه عن سيئات أحبابه ، وحسنات أعدائه ، لأن الانفعالات التى تحمله على الاستحسان تتغلب فى الحالة الأولى ، فى حين أن تلك التى تحمله على الاستقباح تتغلب فى الثانية .

أما العواطف المعنوية كمحبة العدل أو الحق أو الشجاعة الأدبية ، أو بغض الخداع والمواربة ، وكذلك العاطفة الخلقية على الأخص - فإنها إذا قويت تحملنا على إصدار الأحكام الخلقية الصحيحة فى ذاتها بدون تحيز ولا تهاون .

فالعواطف المعنوية وعلى رأسها العاطفة الخلقية تعتبر أساسا لحياة الإنسان ومبادئه الخلقية ، التى تنشأ عنها الأحكام الخلقية المهذبة الخالية من شوائب التحيز سواء أكان المحكوم عليه أعمال النفس أو الغير .

وإن للبيئة الاجتماعية أعظم أثر وأكبر نفوذ فى تكوين العواطف المعنوية ، ونمو العاطفة الخلقية . فالبيئة الاجتماعية إذاً هى أقوى العوامل وأولها تأثيرا فى حياة الإنسان الخلقية ، فكمال هذه يتوقف على كمال تلك .

الكلام على بعض العواطف

الآن نريد أن نتصدى لبعض العواطف الهامة فنحللها ، ونبين كيف تنمو ، ونذكر وسائل تنميتها وتربيتها مع شيء من التفصيل . ولنختر من العواطف الحسية عاطفة احترام النفس ، ومن العواطف المعنوية العاطفة الفكرية ، وعاطفة محبة الجمال ، والعاطفة الخلقية . فإليك البيان : —

عاطفة احترام النفس

إن وجهة نظر كل منا نحو نفسه تختلف باختلاف أعماله التي تصدر عنه ، وأقواله التي يفوه بها ؛ فهو تارة يحترم نفسه ويقدسها ، وأخرى يحتقرها ويزدريها . فأنت إذا عملت عملا صالحا تسر له ، وتحمد نفسك عليه . وإذا ارتكبت منكرا وبخك ضميرك ، وأنبتك نفسك على ما اقترفت .

ولكن رغم هذا الاختلاف في تقديس النفس نجد أن كل شخص تقريبا يحب نفسه ، ويفضلها على غيرها ، ويلتمس لها المعاذير مهما أتت من زلات ، وينظر إليها نظرة احترام خاصة مهما ارتكبت من هفوات . وهو في ذلك كله خاضع لعاطفة خاصة تسمى العاطفة الذاتية ، أو عاطفة احترام النفس .

وهذه العاطفة — مثل غيرها من العواطف — تستند إلى انفعالات متعددة تظهر في ظروف مختلفة أهمها : الفرح والاعتزاز بالنفس الذي يشعر

به الإنسان حينما يرضى عن نفسه ، ويشعر أنه قد عمل عملا أو قال قولا يحمد عليه . وكذلك قد تكون هذه العاطفة سببا فى تحسر صاحبها عند الخيبة وفى تألمه إذا استصغره الناس ، وجعلوه موضع سخريتهم .

مظاهر محبة النفس:

إن النفس بطبيعتها ميالة إلى تحقيق شخصيتها ، والمباهاة بنفسها ، وإثبات وجودها ، وتعزيز نفسها أمام غيرها . وهى تتبع فى الوصول إلى ذلك طرقا شتى أهمها ثلاث هى :

(١) محبة الحركة ، (٢) محبة الحرية ، (٣) محبة السيطرة والغلبة .

أما محبة الحركة فمرتبطة بالناحية النزوعية العملية من نواحى العقل أو بالنفس الفعالة التى تحاول أن تظهر مواهبها ، وتخرجها من عالم القوة إلى عالم الفعل ، أو من العالم الباطنى إلى الحياة العملية الخارجية . ولذا كانت أهم مظاهر العاطفة الذاتية .

وأما محبة الحرية فتظهر فى عهد الطفولة . وهى التى تجعل خضوع الطفل لأبويه ومعلميه من الأمور الشاقة ، وتحمله على الفرار من جو الاستعباد والتقيد بالقيود إلى جو الحرية حيث الهواء الطلق والمكان الفسيح الأرجاء .

ومحبة الحرية تنشأ عن محبة الحركة ؛ لأن المجال لا يتسع أمام الحركة الحرة التى بها تتحقق الشخصية الكاملة إلا إذا كان هناك استقلال وحرية ؛ فالشخص الذى يعمل حرا مستقلا طليقا ، خاليا من القيود التى تحجر على حريته يعمل بكامل شخصيته ، ويتوجه نحو عمله راغبا آمنا مطمئنا ، وينفسح

أمامه المجال ، فتظهر مواهبه فى ثيابها الحقيقية ، وتتجلى مقدرته بأجلى مظاهرها ، ويكون الحكم عليه أوله فى هذه الحالة أقرب إلى الحقيقة .

وأما محبة السيطرة والغلبة فتنشأ فى أحوال خاصة حينما يشعر الشخص بأن له مواهب خاصة تؤهله لأن يسيطر على غيره ، ويظهر تلك المواهب الخاصة التى بها تتحقق شخصيته بكامل معناها وأقوى مظاهرها .

ومن هذا يتبين لك أن أظهر غرض ترمى إليه عاطفة احترام النفس هو إظهار المواهب النفسية العملية ، وإعطاؤها الفرص الكافية لظهورها ونموها إلى أقصى حد .

نشأة محبة النشاط والحركة :

إن الإنسان بطبيعته يحب النشاط والعمل بادئ ذى بدء إذا كان النشاط يؤدى إلى سرور أو يمنع ألما ؛ ذلك أن النزعات العملية القوية ، أو النشاط العصبى الفعال — الذى هو من مواهب الطفل والراشد من بنى الإنسان معا — إذا نال غايته ، ووصل إلى غرضه كان سببا فى سرور شديد . ومن المعروف أن كل نشاط قوى طليق ينال رغبته ويجلب لصاحبه سرورا ظاهرا يحدث نشوة طرب ، ويجعل الإنسان يشعر بالقوة النفسية . وإن ذلك الطرب ليقوى قوة ظاهرة إذا طرأت عقبات تتحدى قوى الإنسان العصبية أو العضلية ، ثم استطاع التغلب عليها . فهذا التغلب ذاته يزيد فى قوة المتغلب العصبية والعضلية . ثم إن هذا الشعور بالقوة المادية لا يلبث أن يتحول إلى شعور بالقوة المعنوية التى هى أرقى منزلة ، وذلك حينما ينتقل الإنسان من دور الطفولة إلى دور البلوغ ،

فدور الرجولة حيث يستطيع بثاقب تفكيره، وحسن سلوكه أن يحصل على مزايا أدبية أو خلقية؛ فيقدر على الفكر الصحيح، ويستطيع الوصول إلى قرارات صائبة سديدة، والقيام بأعمال موفقة مكللة بالنجاح. وإن نجاحه هذا ليزيده سرورا إلى سرور، وقوة إلى قوة؛ فيقضى حياته وهو ينتقل من نجاح إلى نجاح، ومن قوة إلى قوة، حتى يبلغ ما قدر له من مناصب عالية، ومنازل راقية.

ونمو الشعور بالنفس، وقوته، وتحوله من المستوى الحسى إلى المستوى العقلى يتبع على العموم النمو العقلى العام، واتساع دائرة التجارب؛ فإن هذين يؤديان إلى نمو الفكر، واكتساب مبادئ قويمة جديدة، وأفكار واضحة صائبة عن قيم الرجال، وقيم أعمالهم وصفاتهم النفسية المختلفة. وكل ذلك مما يساعد الإنسان على أن تتكون لديه فكرة منظمة واضحة تنمو بالتدريج عن مقومات الشخصية الكاملة التى يجعلها له مثلا عاليا فى القوة الفكرية، أو فى المقدرة العملية، أو فى القدرة على معالجة المسائل الحيوية بجد ونشاط، أو فى عمل الخير ومساعدة الغير، واتباع السلوك الخلقى القويم. وبذلك ينتقل من طور التفكير فى النفس ومحبتها إلى طور التفكير فى المثل الأعلى والقدوة الحسنة، ومن دور المحبة الذاتية إلى دور احترام النفس.

وبنمو معنى «الذات» تنمو الوجدانات والانفعالات المتصلة بها، وتزداد عاطفة احترام النفس تعقدا وتركبا. ويزيد فى تعقدها ميل الإنسان إلى أن يدخل فى «تكوين» النفس ويضيف إلى عناصرها المكونة لها كل ما يملكه أو ينتمى إليه كملابسه وأملاكه وأهله وأصدقائه؛ فاحترامه لنفسه، ومحبته

لها يشملان احترامه لهؤلاء ومحبتهم . وهذا هو السبب فى أنه يغضب إذا أصيب أحدهم بأذى ، ويفرح إذا أصابه خير .

ومن حيث إن لمحبة النفس ثم احترامها آثارا حسنة فى سلوك الإنسان نحو نفسه وأهله وأصدقائه فإننا نرى من الواجب على المربين أن يعودوا النشء محبة النفس ، واحترامها والاعتداد بها .

احترام النفس والعناد :

إن الذى يغلو فى احترام نفسه لا يقبل أن يكون لأحد سلطان أو كلمة أو يد عليه ، فإذا ظهر له أن أحدا يود التعرض له أو السيطرة عليه أخذته الحمية ، واعتراه الغضب ، ووجد فى نفسه ميلا إلى المشاكسة والعناد أو — على الأقل — إلى الدفاع عن النفس ؛ لأنه يشعر أن فى التعدى عليه إهانة لكرامته الشخصية ومعارضة لشعوره بالقوة الذاتية ، فيتجدد فى نفسه شعور بالضعف أو الضعة ، فلذلك يحاول أن يدافع عن نفسه ليسترد كرامته ، ويستعيد قوته . فإذا أفلح فى دفاعه عاد إليه الشعور بالقوة والاعتزاز بالنفس ، والسرور بزوال الذلة والصغار ، وعودة الكرامة الشخصية ، ورجوع منزلة النفس إلى ما كانت عليه من قبل . وإن لم يفلح فى دفاعه لازمه الغضب ولو بحالة لا شعورية ، ويجدد فى نفسه من حين إلى آخر ميل للمعاداة والعناد والمشاكسة. فمعاداة الإنسان لغيره ، وكراهته له كراهة دائمة ملحة دليل على أن هناك شعورا قويا بنفسه واحتراما لها من ناحية ، وعلى أن هناك ذكريات كامنة فى أعماق النفس مرتبطة بتجارب قاسى فيها المرء الصغار والذلة ، وعلى وجود

آمال قوية فى القضاء على هذه الذلة واستعادة الكرامة الشخصية من ناحية أخرى .

العناد والتربية :

قد رأيت أن العناد مظهر من مظاهر احترام النفس ، وأثر من آثاره . وهنا نقول إنه قد يجر وراءه انفعالات وعواطف تحول دون النظام العام ؛ فالشخص العنيد المشاكس يكون دائما شجا فى حلق المجتمع الذى يعيش فيه ، ومصدر شقاء لمن يختلطون به ، ولذا توصف الانفعالات والعواطف الملازمة للعناد بأنها « مضادة للمجتمع » . فيجب على التربية أن تخفف من وطأتها أو تقضى عليها .

ومن المضر أن نترك الطفل يغلو فى غضبه الشهوانى، ويبالغ فى معارضته لغيره أو تحديه سلطة القوانين عليه . ومع ذلك نرى من الخطأ أن نعارض عاطفة احترام النفس بدون قيد ولا شرط ، أو نقضى على الانفعالات والعواطف « المضادة للمجتمع » قضاء تاما . بل نرى من الواجب المقدس أن يقدر المربون هذه الميول حق قدرها ، لأنها قد تساعد على تقوية الشخصية وتنمية صفات الرجولة ، وبذلك تصبح ضرورية لحياة الفرد ، بل حياة المجتمع على العموم ؛ فالطفل الذى لا يغضب إذا تعدى عليه غيره ربما لا يغضب إذا تعدى أحد على أهله وذويه ، أو على الحق والقانون . ومن يصل به الخمول والذلة والاستكانة إلى درجة أنه لا يتحرك إذا مس شرفه أذى يكون قليل القيمة لمجتمعه ، ولا يرجى منه خير لأمته إذا جد جدها ، وأصبحت فى حاجة إلى المجاهدين

العاملين الذين يغضبون لشرفهم وشرف وطنهم .

فمحبة النفس وما يتبعها من الانفعالات — لا سيما الغضب للشرف — من الميول الطبيعية التي يجب على المربين تشجيعها بعزم ، وحزم ، وحكمة ، وتحويلها إلى عاطفة متينة صالحة .

وكما أنه من الواجب على المربين أن يدرسوا ميول كل طفل على حدة دراسة وافية كذلك يجب عليهم أن يعرفوا أسباب جموحه ونفوره من بعض الأشخاص أو الأشياء ؛ فلعل ذلك يرشدهم إلى أمراض خلقية أو عصبية من الواجب علاجها . ويجب أن يضع المربى نصب عينيه أن للمتربى شخصية من الضرورى الاعتراف بها واحترامها ، فإذا غابت هذه الشخصية عن الأفق فليبحث عنها ، وليخرجها من حيز الخفاء إلى حيز الظهور بأى وسيلة ممكنة ، حتى إذا ماظهرت قواها بحكمة . فليس من حقوق المربى أن يضغط على شخصية المتربى ويحجر عليها أو يهزمها أمام شخصيته ، ولكن من الواجب عليه أن يهذب من سلوكه ويجنبه العجب والكبرياء والغطرسة وحب الظهور الكاذب ، والميل إلى السيطرة الخارجة عن حدها . وإذا عاقبه على إثم اقترفه فليس له أن يظهر بمظهر المنتقم الجبار الذى يريد أن يقتص من الطفل ، وينتزع نفسه من بين جنبيه ، ويسلبه شخصيته التى هى حق من حقوقه المقدسة ، ولكن عليه أن يذكر دائما أن الغرض من العقوبة هو إصلاح حال المذنب قبل كل شىء ، وذلك لا يكون إلا إذا كانت عادلة ملاءمة للذنب وللمذنب معا ، خالية من جميع الاعتبارات الشخصية ؛ حتى يشعر المعاقب بعد إيقاع العقوبة عليه أن له نفسا قادرة على إصلاح نفسها ، وأن لديه شيئا من الأمل فى هذا الإصلاح .

العاطفة الفكرية

تشمل هذه العاطفة : (١) حب العلم ، (٢) حب الحق ؛ إذ هى تحمل الإنسان على (١) جمع العلوم والمعارف وربط بعضها ببعض . وهذا ينشأ عن محبة العلم . (ب) قول الحق والمطالبة به ، والدفاع عنه . وهذه تنشأ عن محبة الحق . وهاك الكلام على كل من هذين :

(١) محبة العلم :

هذه عاطفة من العواطف المعنوية التى يتوقف نموها على كثرة التجارب ؛ فالإنسان لا يحب العلم إلا إذا ذاق طعمه ، وشعر بالسرور عند الحصول عليه ، وبالفرح عند القبض على ناصيته . ومحبة العلم تستدعى بالطبع كراهة الجهل الذى يجعل المرء يشعر بالخجل والخزى والحيرة فى المواقف المؤلمة الصعبة ، التى تتطلب العلم والمعرفة . فالتألم للجهل يزيد فى مقدار السرور بالمعرفة .

ونقص المعرفة أو قلتها مثل الجهل فى هذا الصدد . والإنسان يشعر بقصوره وقلة معرفته حينما تصدمه الحقائق ، ويصبح أمام أمر واقعى علمى ، ولا يستطيع التغلب على ما يصادفه من الصعوبات ، فحينئذ يقدر العلم حق قدره ، ويسعى فى طلبه حتى إذا ما حصل عليه فرح وحرص عليه . وبهذه الوسيلة تقوى عاطفة محبة العلم عنده .

فالجهل أو الشعور بالحاجة إلى المعرفة هو الأساس الذى تبنى عليه عاطفة محبة المعرفة .

والدافع الطبيعى الغرزى الذى يدفع الإنسان إلى اكتساب هذه العاطفة هو غريزة حب الاطلاع المصحوبة بانفعال العَجَب . فالإنسان يعجب إذا رأى أمرا غريبا عليه ، أو عجيبا لا عهد له به ، ولا يفهمه تمام الفهم ، وحينئذ يتحرك فى نفسه ميل نحو العلم بهذا الغريب فيقدم عليه ، فإذا عرفه شعر بسرور وقوة معنوية يدفعانه إلى مواصلة العمل .

فحب الاطلاع إذًا ينشأ عن العجَب والاستغراب ، على شريطة ألا يصير انفعالا أجوف ، وألا يكون غاية مقصودة لا وسيلة للبحث . فالتعجب فى ذاته غير محمود ، بل إنه قد يحول بين الطفل واكتساب المعرفة . ومن الضرورى ملاحظة ذلك فى التربية حتى لا ندع الأطفال غارقين فى بحار التعجب والاستغراب ، بل نمدهم بما يثير التعجب فى أنفسهم من ناحية ، ونحملهم على البحث وكسب العلم من ناحية أخرى .

ومن الواجب أن نلفت نظرك إلى الفرق بين التعجب الأجوف والحيرة ؛ فالتعجب الأجوف قد يكون مبطلا للحركة الفكرية ، مانعا من الرغبة فى الاطلاع . أما الحيرة فتتضمن أن حب الاطلاع فى حالة يقظة ، وأن مساعى جدية تبذل للوصول إلى الحقيقة ، والتغلب على ذلك الشىء الغريب . فالعوائق التى تعترض الإنسان عند الحيرة ترغمه على بذل مجهود كاف للتغلب عليها إذا كان ذلك من المستطاع ، وإلا بأن كان التغلب عليها فوق طاقة الإنسان — أصبح عاجزا عن مواصلة السير ، وانقطعت سلسلة المساعى المبذولة . وربما يكون ذلك سببا فى ضعف الرغبة فى المعرفة ، وعدم نمو عاطفة محبة العلم .

فالواجب أن نذلل الصعوبات أمام المتعلمين حتى لا يزهدوا فى العلم ، ولا يملوا التعلم . ومع هذا لا ينبغى أن نبالغ فى ذلك فنجعل العلم لقمة سائغة يبتلعها المتعلم ابتلاعا ، بل من الضرورى أن نرغمه على بذل المجهود فى سبيل البحث والوصول إلى الحقائق بنفسه ؛ لأنه إذا وصل إليها بمجهوده ومساعيه الشخصية كان أحرص عليها ، وكان لها معنى فى نفسه ، وازداد سروره بالحصول عليها . ومن ذلك يظهر لك أن بذل المجهود مما يزيد فى السرور بالعلم ، ويقوى عاطفة محبة المعرفة . وهناك أمر آخر يزيد فى سرور المرء بالعلم ؛ ذلك هو : « ربط المعلومات الجديدة بالقديمة » ؛ لأن الإنسان إذا علم أن للمعلومات الجديدة نظائر بين المعلومات القديمة ، وإذا أدرك أن هذه تزيد فى وضوح تلك ، وتلقى نورا وضاء جديدا عليها سر لذلك أيما سرور ، وشعر بأن عقله فى نمو مستمر ، وبأن قوته العلمية سائرة فى طريق التقدم .

فإذا أردنا أن نؤدى الواجب علينا نحو نمو عاطفة محبة العلم فى نفوس المتعلمين فعلينا : —

(١) أن نشعرهم بالجهل .
(٢) أن نقنعهم بالحاجة إلى المعرفة لمالها من فوائد عملية .
(٣) أن نرغمهم على بذل مجهود معتدل فى سبيل التعلم .
(٤) أن نربط معلوماتهم الجديدة بمعلوماتهم القديمة .
(٥) أن نقرن جمع العلوم والحصول عليها بالفرح والسرور .
(٦) أن نوجد فى نفوس المتعلمين رغبة صادقة فى الحصول على العلم لذاته .

(٢) محبة الحق :

تعتبر عاطفة محبة الحق وليدة عاطفة محبة المعرفة من ناحية، ومقوية لها من ناحية أخرى . فالإنسان بعد أن يصل إلى الحقائق وينظمها يحرص عليها ، ويستمسك بها ، ويقدسها ، ويحاول أن يختبرها ويدرك مغزاها ، ويعرف مبلغ الانتفاع بها فى التجارب العملية . وإذا اقتنع بصحتها حلت لديه محل العقائد الحية الثابتة التى يجب الدفاع عنها ، وحمل غيره من الناس على اعتناقها بجميع الوسائل المستطاعة .

وبعد أن يتذوق معنى الحق ويدرك ماله من روعة وعظمة يسعى فى زيادة ماعنده من معلومات، فتقوى فى نفسه عاطفة محبة المعرفة.

وإن عاطفة محبة الحق لتبلغ أشدها حينما يحافظ الإنسان على الحق المقدس، ويدافع عنه دفاع الأبطال ، ويأبى أن يتلاعب به أحد أو يمسه بسوء ، ويكره كراهية لاهوادة فيها كل شىء يحرض على الباطل كالمحاباة والتحيز الأعمى، وعدم الدقة فى الفكر أو فى التعبير ، ويفحص بكل قواه العقلية عن كل مايسمع أو يقرأ، ويمحصه ويزنه بمعيار العقل والحكمة ، بدلا من أن يأخذه قضية مسلمة .

وإنك لترى مع ذلك أن محب الحق صريح ، مستعد لقبول الآراء الجديدة التى تحمل معها برهانها - ولو ناقضت آراءه القديمة الشخصية - رحب الصدر فى الجدال والمناقشة ، ميال إلى الوصول إلى الحق أيا كان قائله .

ومن أجلى مظاهر محبة الحق الحرص الشديد عند إصدار الأحكام على

أقوال الناس وأفعالهم ، فمحب الحق ينقد أقوال الناس وأفعالهم نقدا منطقيا صحيحا خاليا من شوائب التحيز والمحاباة والأحقاد والاعتبارات الشخصية ، معتمدا اعتمادا كليا على فحص أدلة الإثبات وأدلة النقض معا ، والموازنة بينهما ، والتفرقة بين الغث والسمين منهما .

ولا ريب أن من يكون هذا دأبه ، وتلك عادته تقوى عاطفة محبة الحق فى نفسه ، وتصير غايتها الوحدة الوصول إلى الحقيقة لذاتها .

تربية معرفة الحق :

إن الولد الذى ينشأ فى بيئة تحب الحق وتحافظ عليه وتدافع عنه ينشأ محبا للحق أيضا ؛ فإذا كان أبواه فى البيت ومعلموه فى المدرسة ، وأولو الأمر وغيرهم من أفراد المجتمع الذى يعيش فيه يقدرون الحق حق قدره كان لذلك لاشك ـ أثر فى نفسه ؛ فالقدوة الحسنة أكبر عامل من عوامل تربية هذه العاطفة . ولا ريب أن قراءة سير الأبطال الذين أبلوا بلاء حسنا فى سبيل الحق والصراحة فى القول ، وفى الدفاع عن آرائهم تبعث فى نفوس المتعلمين محبة الحق أيضا . ومما يقوى هذه العاطفة كثرة الاطلاع والبحث والنقد وغزارة المعلومات ، والدقة فى حل المسائل الرياضية ، وفى الألفاظ والتعبيرات وغيرها من الأعمال المدرسية . وفوق ذلك كله نرى أن تعويد المتربين التمسك بالحق حتى من عهد الصغر من خير مايستعين به المربون على غرس هذه العاطفة فى نفوس المتعلمين .

ونستطيع أن نقول على وجه العموم إن محبة العلم أو الحق فضيلة أو

عادة حسنة ، فإذا أردنا غرسها فى نفوس الناشئين فمن الواجب اتباع قوانين غرس الفضائل وبث العادات الصالحة المعروفة (١).

عاطفة محبة الجمال

إننا لو بحثنا عن الأشياء التى توصف بأنها جميلة لوجدناها كثيرة متنوعة ؛ فهى تشمل أشياء طبيعية متباينة؛ كالأزهار وسلاسل الجبال، وخرير الماء وعليل الهواء، ومنتجات فنية متفاوتة؛ كالمساجد والمعابد، والصور والتماثيل، والأشعار وأنواع الموسيقا، ومعانى جميلة؛ كالأخيلة العذبة، والأفكار المتسقة، والأخلاق الطاهرة .

وعاطفة محبة الجمال أكبر مصدر لمسراتنا وملذاتنا اليومية ؛ فإننا نسمى الشىء جميلا إذا كان يثير فى أنفسنا إعجابا يصحبه سرور واضح .

وكثيرا ما يكون من تمكنت فى نفسه هذه العاطفة عرضة للتألم ، وذلك عند مايقع حسه على مناظر أو أشياء قبيحة ، أو عند مايسمع أقوالا فاحشة، أو يعثر على آراء وأفكار مستهجنة .

فهذه العاطفة كما تكون مصدر سعادة وسرور كذلك تكون منبع شقاء وألم .

ومن أخص خواص العاطفة الجمالية أنها تحمل صاحبها على الهدوء والسكينة؛ فأنت حينما تتأمل صورة جميلة أو تمثالا حسنا أو زهرة لطيفة الألوان تشعر

---

(١) راجع الجزء الأول من هذا الكتاب ص ١٨٤ .

بهدوء واطمئنان وراحة نفسية . وإذا أصغيت إلى قطعة شعرية أو نثرية بديعة الخيال ، حسنة التنسيق ، لطيفة الإيقاع فإنك تجذب نحوها ، وتتجرد من جميع الشواغل والخواطر الهائجة المقلقة .

نعم إننا قد تأخذنا نشوة الطرب وحدة الانفعال حينما نسمع قطعة أونغمة موسيقية لذيذة تذكرنا بحوادث ماضية سارة أومؤلمة . ولكن الغالب أن تأمل الجميل فى ذاته يبعث فى النفس نشوة هادئة وراحة عامة ، فإذا صحب ذلك تهيج أو انفعال حاد فالغالب أن ذلك يرجع إلى تذكر حوادث ماضية كانت سببا فى سرور أو ألم .

وإننا لنلاحظ بجانب الهدوء الذى يصحب تأمل الجميل أن النشاط العصبى لايتوجه إلى المعرفة أوالناحية الإدراكية ، وإنما يتوجه إلى الناحية الوجدانية . ويكون النشاط فى هذه الحالة نشاطا انبعاثيا ليست له غاية خارجية غير إطالة ذلك التأمل اللذيذ. فليس للناحية النزوعية أثر كبير فى عاطفة محبة الجمال ؛ فالإنسان عند تأمل الجميل لا يقوم بحركة تستحق الذكر ، غير أنه يقترب من الجميل ويفحص عنه ، أو يقربه إليه أو يضعه بجانبه .

والبصر والسمع أهم الوسائل الحسية لحدوث الحالة السارة التى يشعر بها الإنسان عند تأمل الجميل ؛ فالإنسان يدرك جمال المادة والصورة بإدراكهما إدراكا حسيا ، وتوجيه النشاط العصبى إلى النواحى السارة منهما كاللون والشكل والنظام والنغمة وهكذا. وقد يكون الخيال من وسائل اللذة الجمالية ؛ فإذا سمع الإنسان قطعة شعرية خيالية رقيقة رشيقة فتخيل مدلولها كان ذلك سببا فى الشعور باللذة الجمالية . وكثيرا ما يكون الإدراك المحض من وسائل اللذة الجمالية كالتفكير فى المبادئ

القوية ، والأخلاق الطاهرة ، والسلوك الحسن المستقيم .

فالعناصر التى تحدث السرور الجمالى إما حسية وإما معنوية :

فالحسية كالألوان والأشكال والنغمات ، فإنها على اختلافها فى القوة والنوع مصدر كثير من اللذة والسرور الجمالى بتأثيرها تأثيرا حسنا فى المخ بوساطة الحواس وأعصاب الحس . ومن العناصر الحسية حسن تنسيق الأشياء وتلاؤم أوضاعها ، واتصال بعضها ببعض اتصالا ذوقيا فنيا ؛ فأنت إذا نظرت إلى صورة جميلة لا تدرك جمالها ممثلا فى شكلها وألوانها فحسب ، ولكنك تنظر إلى تنسيق الألوان وحسن اختيارها قوة ونوعا ، وجمال تنظيمها ، ودقة وضعها . وإذا سمعت قطعة موسيقية فإنك لا تقدرها حق قدرها إلا إذا اعتبرتها كلا لا يتجزأ ، وتبينت أثر كل عنصر من عناصرها فى غيره وفى القطعة كلها ، وأدركت توالى النغمات وتواردها على السمع بطريقة تدريجية جذابة خلابة داعية إلى الانتباه . ولعل السرور الذى ينشأ عن إدراك جمال هذه المحسات وأمثالها راجع إلى أنها جذابة تحمل على الانتباه ، خالية من العناصر المنفرة .

والعناصر المعنوية تشمل نشاط الخيال والفكر ؛ فالخيال يلعب دوره بابتداع الصور الطريفة ، وابتكار المناظر الأنيقة ، وكذلك « بتشخيص الأشياء » أى تنزيلها منزلة الأشخاص ، كما إذا تخيلت أن إحدى المنارات شخص مرتفع القامة ، أو أن الماء ينساب انسياب الأفعى ، أو أن الريح تهتف أو تزمجر ، أو أن البحر يثور أو يزأر . وللتفكير دخل كبير فى إدراك الجمال والاستمتاع به كما سبق .

نشأة عاطفة الجمال ونموها : —

إن هذه العاطفة — مثل غيرها من العواطف — لا تنشأ ولا تنمو إلا إذا كانت هناك بيئة وظروف ملائمة لها ؛ وهى لا تبلغ أعلى درجاتها وأرقاها إلا فى العصر الأخير من عصور الحياة — عصر الرجولة . وهذا ينطبق على الفرد والنوع معا . فقدرة الطفل فى حياته الأولى على تقدير الجمال محدودة جدا ، واستعداده للاستمتاع به ليس بالطبع كاستعداد الراشد . وباتساع مداركه ، وكثرة تجاربه ، وحسن تربيته تزداد مقدرته على تقدير الجمال ، وتقوى فى نفسه العاطفة الجمالية .

والظاهر أن لنمو هذه العاطفة ثلاث مراحل هى : —

(١) مرحلة الإحساسات المنعزلة : — وفيها يلتذ الوليد رؤية الألوان وسماع الأصوات . ومن أسبق المحسات إلى جلب انتباهه وإثارة وجدانه الجمالى الألوان البراقة والأصوات العذبة ؛ فقد حكى أن طفلا سنه ثلاثة أسابيع كان ينظر بشوق وغبطة وسرور إلى إحدى الستائر الملونة باللون الأحمر الوردى ، وأن آخر لم تتجاوز سنه سبعة أسابيع كان يولع ببعض الأشياء الملونة باللون الذهبى ، وأن ثالثا سنه تسعة وعشرون يوما كان يحب التوقيع الموسيقى إذا لم يكن عالى الصوت . وقد لوحظ أن سرور الأطفال على العموم بالألوان البراقة يزداد إذا كانت متحركة .

(٢) مرحلة الإدراك الحسى أو إدراك الصور : وفيها يتجه ذهن

الطفل إلى الشىء الجميل ، وينظر إليه باعتباره كلا لا يتجزأ . ويعتبر تقدير النغمات باكورة تقدير الشكل أو الصورة العامة ، ثم بعد ذلك يأتى إدراك جمال النسب المكانية أو الضوئية أو الزمنية ، ثم انسجام الألوان والأشكال واتساقها .

وحينما ينمو عقل الغلام ، وتغزر معلوماته ينتقل إلى المرحلة الثالثة التى هى :—

(٣) مرحلة المعانى : وفيها تقل عناية الشاب بالألوان والأشكال ، ويتوجه ذهنه نحو معانى الأشياء الجميلة ، ويتخذها رموزا لأشياء تثير عواطفه ، وتهيج انفعالاته ؛ فهو إذا رأى صورة من الصور لا يقتصر تقديره لها على إدراك ما فى شكلها وألوانها من جمال ، ولكنه يذهب أبعد من ذلك ، فقد تذكره الصورة بتجارب وقعت له ، أو بحادثة قرأ عنها ، أو بصورة أخرى رآها من قبل ، أو بحقائق تعلمها . وإذا رأى زهرة من الأزهار تخيل فيها جمال الريف وهدوءه ، وسذاجة أهله ، واتساع أفقه ، وطيب أريجه . ومعنى ذلك أنه ينتزع مما يرى معانى وأخيلة تروقه ، وتقع لديه موقعا حسنا — ولو كانت الألوان غير زاهية ، والأشكال غير منسقة ؛ لأنه ينتقل بعقله من عالم الحس إلى عالم المعنى ، وهناك يجد المجال فسيحا ، والطرق متشعبة ، فيختار أحدها مسرحا لخياله ، وفق ما تملى عليه تجاربه ومعلوماته .

فإذا كان عالما مولعا بعالم العلم عنى بصورة الورد مثلا ، وبمنافعها ، وقصر عمرها ، وبأجزائها وعلاقة بعضها ببعض ، وبوظيفة كل جزء وفائدته للكل . وإن كان مشغوفا بالفن أعجب بألوانها ، وتنسيقها ، وحسن شكلها ، وحسن موقعها بالنسبة لغيرها . وإن تمكن من نفسه الخيال الشعرى رأى فيها غذاء للروح الإنسانية ، وحياة للنفس التعبة ، وراحة للعقل المكدود ، واتخذ

اهتزازاتها دليلا على طربها وفرحها لمداعبة الريح لها ، وعزا نضرتها ورونقها إلى سرورها بهدوء الجو ، وصفاء الهواء ، وجمال البيئة المحيطة بها .

تطور الحكم الجمالى : —

(١) إن الطفل عند إصدار حكم من الأحكام الجمالية يكون فى أول الأمر متأثرا بعواطفه وميوله الذاتية ؛ فهو يعد الزهرة مثلا جميلة لأنها تسره ، وإذا قال إنها جميلة أراد بذلك أن منظرها أو لونها سار له .

(٢) بعد ذلك يلاحظ الطفل أن الناس يحبون بعض الأشياء ، ويعدونها جميلة فيتأثر بآرائهم ومذاهبهم ، فإذا حكم على شىء بأنه جميل أراد بذلك أنه منبع لذة وسرور له ولغيره ؛ فهو فى هذه المرحلة اجتماعى يعد ما يسره ويسر أفراد مجتمعه جميلا ، ويسمى ما يؤلمه ويؤلمهم قبيحا ، بعد أن كان فى المرحلة الأولى محبا لنفسه يعد مايسره هو جميلا وأن أغضب غيره ، ومايغضبه ويؤلمه قبيحا وإن سر غيره وأعجبه .

(٣) وفى المرحلة الثالثة التى هى أرقى المراحل يتوجه انتباه الشاب إلى أسباب الجمال أى إلى الصفات التى تكسب الأشياء جمالا ؛ فهو يقول إن هذا جميل لأن ألوانه متسقة ، وشكله منسجم ، وذلك قبيح لأنه مضطرب الألوان ، مهوش المنظر ، غير متلائم الأوضاع . وحينئذ تأخذ قدرته الحقيقية على تقدير الجمال فى النمو ، فيظهر ذوقه الخاص به واضحا جليا .

العاطفة الخلقية

إن كل شخص عادى مثقف إلى حد ما يعرف أن هناك أعمالا توصف بأنها حسنة أو صواب ، وأخرى توصف بأنها قبيحة أو خطأ . ويعلم أن الناس على العموم يحمدون صاحب الأعمال الحسنة ، ويذمون فاعل الأعمال السيئة .

فليس هناك خلاف فى أن هناك أعمالا حسنة وأخرى قبيحة ، ولا فى أن الناس يحمدون الحسن ويذمون القبيح ، وإنما الخلاف فى تحديد معنى الحسن والقبح ، وفى تحديد المقياس الذى تقاس به الأعمال ، ويعرف به حسنها من قبيحها ، وصوابها من خطئها ؛ إذ ليس هناك نظام خلقى واحد ، ولا مقياس خلقى اتفقت عليه جميع الشعوب والأفراد فى جميع العصور .

وليس مما يعنينا هنا البحث فى معنى السلوك الحسن أو القبيح ، ولا بيان المقاييس أو المذاهب الخلقية المختلفة ، والمفاضلة بينها ، وإرجاعها إلى أصولها الفلسفية ، فهذه مسائل يبحث عنها فى علم الأخلاق والفلسفة الأخلاقية . وإنما يهمنا كثيرا أن نقول إن كل فرد عادى يشعر بأنه ينبغى له أن يعمل أعمالا ، ويترك أخرى ؛ أى أنه يشعر من نفسه بأن بعض الأعمال حسن ينبغى أن يعمل ، وبعضها قبيح ينبغى أن يترك ، وأنه إذا فعل الأولى اعتقد أنه قد سلك السلوك الحسن ، وإذا فعل الثانية اعتقد أنه قد سلك مسلكا قبيحا . وقد يصل إلى منزلة خلقية راقية فيشعر بالسرور عند فعل الحسن ، وبالألم عند فعل القبيح ، وبالرضا إذا رأى غيره يفعل الصواب ، وبالغضب إذا رآه يرتكب الخطأ .

فهذه المنزلة الخلقيـة الراقية هى منزلة العاطفة الخلقية التى تحمل صاحبها على فعل الحسن ، وترك القبيح ، وتؤدى إلى ظهور انفعالات خاصة فى ظروف مختلفة ؛ فمن عنده عاطفة خلقية يسر إذا فعل الحسن ، أو رأى غـيره يفعله ، ويحزن إذا فعل القبيح أو رأى غيره يفعله ، ويغضب إذا رأى أحدا يتمادى فى الضلال والباطل ، ويرضى وتطمئن نفسه إذا لاحظ نفسه أو غـيره يعود إلى الصواب ، ويرجع إلى الحسن ، ويتجنب القبيح .

ونستطيع تحت ضوء ماذكرنا أن نعـرف العاطفة الخلقية بأنها : صـفة نفسية وجدانيـة ثابتة ينشأ عنها استحسان أعمال واستقباح أخرى نعملها أو يعملها غيرنا ، وتحملنا على اتباع الحسن والحث عليه ، وتجنب القبيح والنهى عنه . فهى إذًا مرتبطة بنوع خاص من السلوك هو السلوك الخلقى الذى يمكن الحكم عليه بالحسن أو القبح .

وتمتاز العاطفة الخلقية بارتباطها بالسلوك ، كما تمتاز العاطفة الفكرية بارتباطها بعالم الأفـكار والآراء ، والعاطفة الجمالية بارتباطها بعالم الجمال . وبعبارة أخرى نقول إن العاطفة الخلقية تدعو إلى العمل ، وتحث على السعى لمصلحة الفـرد والمجتمع ، وإن العاطفة الفـكرية تحمل على التحقيق والبحث الفلسفى الفكرى ، وإن العاطفة الجمالية تحمل على مجرد تقدير الجمال ، والشعور بالسرور عند مشاهدة الجميل ، وإن كانت تحمل على محاكاة الجميل والابتكار الفنى بصفة ثانوية .

وتعتبر العاطفة الخلقية أهم من أختيها من الناحية الاجتماعية ، وليس أدل على ذلك من أن المربين يجعلون بثها فى نفوس المتربين من أهم أغراض التربية ، إن لم تكن أهمها ، وأن نظام الأسرة والمدرسـة والمجتمع العام متوقف على

وجودها ، وأن القوانين السماوية والوضعية ترمى إلى غرسها فى نفوس الأفراد، وأننا لو فرضنا وجودها وجودا حقيقيا فعالا فى نفس كل فرد لم يكن هناك مبرر لقيام الحكومات ووضع القوانين .

والعاطفة الخلقية أقوى العواطف وأشدها تعقداو تركبا ؛ إذهى تتضمن جميع العواطف الحسية والمعنوية الراقية ؛ فمن تمكنت فى نفسه هذه العاطفة يحب والديه ، ويحب بيته الذى يأوى إليه ، ويحب وطنه الذى يعيش تحت سمائه ، ويحب النوع الإنسانى الذى هو فرد من أفراده ، ويحب الحق ويدافع عنه ، ويحب النظام والنشاط ، ويعشق كل ماهو جميل منسق منسجم .

وهنا نتساءل : لماذا لاتعد عاطفة محبة الوالدين مثلا عاطفة خلقية؟ وجوابا عن هذا نقول إن علماء النفس قد اختلفوا فى ذلك ؛ فمعظمهم على أننا لانسمى كل عاطفة ينشأ عنها فعل الحسن عاطفة خلقية ؛ فالشخص الذى يحترم والديه لأنه يحبهما فقط ليس متأثرا بالعاطفة الخلقية ، وإنما هو متأثر بعاطفة محبة الوالدين . أما ذلك الذى يحترمهما لأنه يشعر من نفسه بوجوب احترامهما ، ولأنه يعد احترامهما من الأعمال الحسنة التى ينبغى عملها فإنه يكون متأثرا بالعاطفة الخلقية (١) . فهؤلاء يشترطون الشعور بالوجوب لتحقق العاطفة

---

(١) قد اختلف علماء الأخلاق فى أيهما أفضل وأقوم أخلاقا ذلك الذى تصدر أعماله الحسنة عن العاطفة الخلقية أم الذى تصدر أخلاقه الحسنة عن غيرها من العواطف . فقد كان إمانويل كانت الألمانى وأتباعه لايقدرون من الأعمال الحسنة إلا ما كان صادرا عن العاطفة الخلقية . أما شلر الشاعر الفيلسوف الألمانى وأتباعه فكانوا يرون ذلك . وكثير من الناس يوافقونهم على رأيهم فلأن يحسن المرء إلى أبويه لأنه يحبهما أفضل من أن يعمل ذلك لأنه يعد الإحسان إليهما واجبا يحسن القيام به . ولاشك أن الجمع بين الأمرين أتم وأكمل .

الخلقية . ويرى بعضهم كالأستاذ مكدوجل (١) أن كل عاطفة معنوية راقية تعتبر عاطفة خلقية؛ فعاطفة محبة الحق أو عاطفة محبة الجمال تعد فى نظره عاطفة خلقية . وهذا الفريق يرى أن هناك عواطف خلقية متعددة . أما الفريق الأول فيرى أن هناك عاطفة خلقية واحدة هى تلك التى ينشأ عنها الاستحسان أو الاستقباح ، وعمل الحسن لأنه من الواجب عمله ، وترك القبيح لأنه من الواجب تجنبه .

منشأ العاطفة الخلقية :

من المباحث النفسية الهامة التى شغلت قدماء الباحثين ومحدثيهم البحث فى منشأ العاطفة الخلقية ، أو ما يسمى أحيانا بالضمير ، أو بالشعور بالواجب ، أو بمحبة الحسن من الأعمال . فقد تساءل هؤلاء أطبيعية فطرية هى ، أم مكتسبة بالتربية والتجارب ؟

وقد كان العلماء قديما يميلون إلى اعتبارها نزعة ساذجة طبيعية مغروسة فى الفطرة الإنسانية غرسا . وقد اعترفوا بعظم سيطرتها ، وكبر نفوذها على العقل ، وتأثيرها فى النفوس . وقالوا إنه ليس للتربية فيها أثر يذكر . وبرهنوا على ذلك بأدلة منها :

(١) أن حكمنا على الأعمال بالحسن أو القبح حكم مباشر عاجل ، لا تأجيل فيه ولا إمهال ولا تردد ؛ فلسنا فى حاجة إلى تردد أو بحث عن الأسباب

---

(1) See his : "Introduction to Social" Psychology, ch. VIII.

والعلل المساعدة أو المضادة قبل أن نصدر حكمنا باستحسان الصدق والأمانة، واستقباح الكذب والخيانة والسرقة والقتل وما إليها، بل إننا نستحسن أشياء ونستقبح أخرى بسرعة، كما نحكم بأن النهار مضىء والليل مظلم، وبأن الجو حار أو بارد، وبأن شيئا من الأشياء ثقيل أو خفيف؛ فهذه كلها أحكام بدهية، ناشئة عن استعداد فطرى ليس فى حاجة إلى التعلم.

(٢) أن هذه العاطفة استعداد خلقى عام يشاهد فى جميع أفراد النوع الإنسانى. وهذا مطابق لما قاله شيشرون الفيلسوف الرومانى الشهير: «إن هناك قانونا أساسيا واحدا ثابتا أبديا شاملا لكل شىء يوافق العقل والطبيعة ويحملنا على اتباع الواجب وتجنب الظلم».

فكون هذا الاستعداد عاما منتشرا بين جميع أفراد النوع الإنسانى دليل فى رأى هؤلاء على كونه فطريا طبيعيا مثل غيره من الميول الفطرية.

(٣) أنها عاطفة تختلف اختلافا أساسيا فى طبيعتها عن غيرها من العواطف والنزعات والعناصر العقلية؛ فالحالة النفسية التى ينشأ عنها الاستحسان والاستقباح وميز الصواب من الخطأ حالة خاصة؛ ولذا لا نستطيع تحليلها الى عناصر أبسط منها كالإدراك والوجدان والنزوع؛ فالإدراك يساعدنا فى تمييز الأشياء بعضها من بعض، أو فى معرفة ما بينها من تشابه أو تضاد، أو فى تذكر الحوادث الماضية، ولكن المفروض أن ميز الصواب من الخطأ عملية غريبة فى بابها لا تتضمن هذه الوظائف العقلية. وهناك وجدانات متعددة، تحملنا على العمل أو الترك، ولكن الضمير ينزع بنا نزعة خاصة به؛ ولذا نسميه الصلاح أو التقوى أو القوة المسيطرة أو السلطة العليا الدائمة التى توصف

بأنها انبعاثية ، وتختلف عن غيرها من الدوافع الأخرى كالجوع وحب الاطلاع والسخاء وغيرها مما يوصف بالقوة أحيانا وبالضعف أحيانا أخرى . فبساطة هذه النزعة وقوتها الدائمة مما يبرهن على مخالفتها للعواطف المكتسبة .

والذين يرون أن هذه النزعة عاطفة مكتسبة مثل غيرها من العواطف يردون على هذه البراهين :

(١) بأن صدور الحكم الخلقى مباشرة بدون تردد ولا تدبر لا ينهض دليلا على أن العاطفة الخلقية فطرية ، لجواز أن يكون للمرانة والتدريب أثر فى سرعة الحكم ؛ إذ كلما كثرت تجارب الإنسان ، واتصلت علاقته بناحية من النواحى ، أو مادة من المواد كان من السهل عليه أن يصدر أحكاما سريعة مرتبطة بتلك الناحية أو المادة . ألا ترى أن المهندس الماهر يستطيع بمجرد النظر إلى بناء أو جسر أو خط حديدى أن يعرف مقدار ما فيه من دقة أو نقص ؟ وأن الخطيب المجرب يستطيع أن يعرف ميول سامعيه بمجرد النظر إليهم ، ويستطيع أن يصدر أحكاما صحيحة دون تردد أو اضطراب أو رجوع إلى قواعد النحو والصرف والبلاغة ؟ وأن القائد المحنك يقدر عند النظر إلى أحد المواقع أن يعرف ما إذا كان محصنا أو عرضة للخطر ؟

فهؤلاء وأمثالهم يصدرون أحكاما صحيحة مباشرة ، تلقوها عن التجارب ، وعلمهم إياها طول عهدهم بأعمالهم الخاصة .

على أن أحكام الضمير لا تكون سريعة مباشرة إلا فى الحالات البسيطة التى يسهل إدراكها والحكم عليها بسرعة ، أما الأحوال المعقدة الصعبة الفهم فقد يتراخى الإنسان فى إصدار الحكم الخلقى فيها حينا من الدهر ، ويكون من

الضرورى أن يتروى ويفكر قبل أن يحمل ضميره مسئولية الحكم السريع .

(٢) بان القول بتشابه الأحكام الخلقية فى جميع الأمكنة والأزمنة مردود لا ينطبق على الواقع ؛ إذ أن الأمم قد اختلفت فى بيان معنى كل من الحسن والقبيح لدرجة أن بعضهم كانوا يبيحون القتل والسرقة ، وإنا لنرى أن مايعده بعض الأمم المتمدينة حسنا مباحا قد يعده غيرهم قبيحا محرما كتعدد الزوجات .

(٣) بأن كون هذه النزعة الخلقية بسيطة قوية مخالفة لغيرها من النزعات لا ينهض دليلا على أنها فطرية ؛ لأن المشاهدات تدل على أنها قد تكون معقدة تتضمن كثيرا من العناصر العقلية ، وأنها قد تكون ضعيفة فى بعض الأشخاص ، وقوية فى غيرهم ؛ ولذلك لا تختلف كثيرا عن غيرها من العواطف فالرأى الذى يراه المحدثون من علماء النفس أن العاطفة الخلقية مكتسبة كغيرها من العواطف .

وهذا لا يمنع من أن أساسها غرزى فطرى ؛ إذ أن لحب الخضوع والاستهواء والمشاركة الوجدانية والمحاكاة آثارا ظاهرة فى تكوينها ؛ فالطفل مستعد بطبيعته لاكتساب العاطفة الخلقية بعد أن يكبر ، ويخضع لنفوذ أبويه ومعلميه ، وتكثر تجاربه وتغزر معلوماته .

ولاكتساب هذه العاطفة ثلاث مراحل هى :

(١) مرحلة المحاكاة والتعلم :

وفيها يكون الطفل مثل البالغ الذى يعيش فى الأوساط المتأخرة فى الحضارة ؛ فيعتقد أن الحسن هو ما أجمع المجتمع على استحسانه ومدحه ومدح

فاعله ، وأن القبيح هو ما أجمعوا على استقباحه وذمه وذم فاعله ، فهو فى ذلك خاضع للرأى العام .

ويكون الطفل فى هذه المرحلة أكثر تأثرا بالأفراد البارزين الذين يحترمهم ويعجب بهم كوالديه ومعلميه ، والكبار النابغين من أصدقائه ورفقائه ؛ فاختلاطه بأفراد الأسرة فى البيت وبمعلميه وإخوانه فى المدرسة وفى الخارج يعلمه على مر الزمن أن الحسن مقبول مفيد ، وأن القبيح مردود ضار ، وأن من يحسن إلى الناس يكون موضع احترامهم ومحبتهم ، وأن من يسىء إليهم يكون موضع احتقارهم وبغضهم ، فيسعى فى إرضاء الناس ومجاملتهم ليكتسب عطفهم ومحبتهم ، وفى الوقت نفسه تراه يتخلق بأخلاق من يختلط بهم - لاسيما الكبار منهم - ويأتمر بأوامرهم ، وينتهى بنهيهم ، ويأخذ عنهم القوانين الخلقية قضية مسلمة ؛ فتتكون فى نفسه مبادئ خلقية تكون أساسا صالحا للعاطفة الخلقية .

(٢) مرحلة التجارب الناضجة :

وفيها يكبر الطفل ويصير شابا ، وتتسع دائرة تجاربه الشخصية المباشرة ، وتغزر معلوماته ، ويقرأ تاريخ الأبطال وسير القادة المصلحين ، ويندمج فى أوساط الناس المختلفة ، ويدرك مشاربهم ، ويعرف مبادئهم ، ويكون على بينة من وجهات أنظارهم نحو الأشياء والأعمال ، ويكوّن لنفسه فكرة خاصة عن الحسن والقبيح ، ويتخذ بعض الأفراد أو الأبطال الذين اتصل بهم أو قرأ

عنهم وأعجب بهم مثلا عاليا ، وقدوة حسنة ، ويأخذ فى أن يشعر من نفسه باستحسان أعمال واستقباح أخرى يعملها هو أو غيره ـ شعورا أدت إليه تجاربه الشخصية لا محاكاته لغيره . وبذلك يصبح عضوا عاملا من أعضاء المجتمع الذى يصدر أحكاما خلقية على الأفراد .

(٣) مرحلة البحث الفلسفى :

وفيها يصير الشاب رجلا ، وينفسح أمامه مجال البحث ، ويتوسع فى العلم والمعرفة حتى يصبح من المجددين والمصلحين ، ويستطيع أن يصدر أحكاما خلقية مبنية على أساس علمى صحيح . وقد يصل إلى منزلة خلقية راقية فيرى نقصا فى سلوك مجتمعه الخلقى ، فيصدر أحكاما خلقية ضده . وهذه هى مرتبة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ، أو مرتبة المصلحين الاجتماعيين النابهين ، أولئك الذين إليهم جميعا يرجع الفضل فى النهوض بالنوع الإنسانى من وهدة الجهل والرذيلة إلى ذروة المجد والفضيلة ، وفى تقدم العالم ، والقضاء على كثير من العادات الممقوتة ، والتقاليد القبيحة التى كانت منتشرة بين الأمم أيام جهالتها .

ومن ذلك ترى أن عوامل تكون العاطفة الخلقية ثلاثة هى :
(١) المحاكاة والتلقين (٢) التجارب ، (٣) البحث .

والعاطفة الخلقية عاطفة اجتماعية قبل كل شىء ؛ فليس من المستطاع أن

يكتسبها أحد من الناس - أيا كانت عقليته - بمجرد البحث والفكر والتروى إذا عاش منقطعا منفردا عن أبناء جنسه من فجر حياته . ولا يمكن أن تهديه انفعالاته الشخصية وحدها إلى تكوين العواطف المعنوية ، وإنما يساعده على تكون هذه العواطفَ معيشته فى مجتمع راق منتظم ، له دين ولغة وآداب ، وتقاليد اجتماعية ، ومبادئ قومية يسير عليها الأفراد ؛ إذ أن كل جماعة مهذبة من الناس تخضع لتقاليد خلقية وقوانين اجتماعية يأخذها الخلف عن السلف ، وتنتقل من جيل إلى آخر ، ويزيد فى ثروتها ونمائها المشرعون وقادة الجماعة ، وزعماء النوع الإنسانى . والفرد الذى ينشأ بين فريق من الناس هذه صفاتهم يسير على منهجهم ، ويأخذ عنهم مبادئهم وآدابهم وأخلاقهم قصدا أو بدون قصد.

ثم إن هذه الآداب والمبادئ والأخلاق التى يأخذها الفرد عن المجتمع على مر الزمن تتنظم وتنشأ عنها العواطف المعنوية ، ويكمل نموها ويتم رقيها بنمو العاطفة الخلقية ورقيها ورسوخها فى النفس . ومن ذلك تفهم معنى قول الفيلسوف الإنجليزى (جرين⁽¹⁾) : « لا يستطيع أحد من الناس أن يصنع لنفسه ضميرا⁽²⁾ بل إنه دائما فى حاجة إلى مجتمع ليصنعه له » .

ومن الواجب أن نلفت نظرك إلى أن الاستحسان أو الاستقباح الخلقى ليس إلا أحد نوعى الاستحسان أو الاستقباح الاجتماعى ؛ فإن المجتمع قد يستقبح كون شخص مصابا بالجدرى ، أو مشوه الخلقة مثلا ، ولكن استقباحنا لهذين وما أشبههما ليس من الاستقباح الخلقى الذى يترتب عليه شعور المصاب بالخزى والخجل ، اللهم إلا إذا كان مسئولا عن إصابته .

---

(1) Thomas Hill Green 1836-82. (2) Conscience.

فالمسئولية هى علة الاستحسان أو الاستقباح الخلقى ؛ فالرجل لا يحمد على عمل الحسن أو يثاب عليه ، ولا يذم على عمل القبيح أو يعاقب عليه إلا إذا كان مسئولا عنه ، أى إلا إذا كان عمله ناشئا عن إرادة ورغبة فى المنفعة أو الضرر الذى نشأ عن عمله .

والاستحسان أو الاستقباح فى أول الأمر يكون عاما يشمل نوعى الاستحسان أو الاستقباح الاجتماعى ، ولكنه إذا تخصص فيما بعد ، وصار مقصورا على الاستحسان الخلقى الذى يتوقف على تحديد المسئولية فإنه يكون ناشئا عن العاطفة الخلقية .

العاطفة الخلقية والحكم الخلقى :

تعلم أن العاطفة الخلقية إذا نمت وقويت وأصبحت عنصرا من عناصر الشخصية حملت صاحبها :

(١) على فعل الحسن وتجنب القبيح .

(٢) على السرور بالعمل الحسن والتألم لفعل القبيح .

(٣) على إثابة المحسن ومعاقبة المسىء عند القدرة .

(٤) على إصدار أحكام خلقية تتضمن الاستحسان أو الاستقباح .

فمن تكونت فى نفسه العاطفة الخلقية لا يسعه إلا أن يستحسن الأخلاق الطاهرة ، ويحكم على الشخصية الخلقية بأنها متينة يحمد صاحبها ، ويستقبح الأخلاق السيئة ، ويحكم على الشخصية الضعيفة الأخلاق بأنها ممقوتة يذم

صاحبها . وبعبارة أخرى نقول إن للعاطفة الخلقية علاقة وثيقة بالأحكام الخلقية ، وإنها إذا تمكنت من النفس تغلبت على غيرها من العواطف التى قد تعارضها كعاطفة محبة الأب والأم أو المدرس أو أحد الأقارب أو الأصدقاء .

فرجل العاطفة الخلقية المتينة يقول للمصيب أنت مصيب ـ ولو كان أعدى أعدائه ، وللصادق ـ أنت صادق ولو كان يتكلم ضده ، وللمخطئ أنت مخطئ ـ ولو كان أباه أو أحد أصدقائه ، ويستنكر الكذب ـ ولو صدر من أقرب الناس إليه .

ولا يصل الإنسان إلى مرتبة الحكم الخلقى الناضج دفعة واحدة ، ولا يطفر إليه طفرة ، بل إنه يتبع فى الوصول إليه ثلاث مراحل هى :

(١) المرحلة الذاتية أو الشخصية :

وفيها ينطق الطفل بعبارات الاستحسان إذا صدر من أحد أصدقائه أو أقاربه ما يسره ، وبعبارات الاستقباح إذا أساء إليه أحد هؤلاء ؛ فيقول لأخيه مثلا : « إنك رءوف حسن الأخلاق » ؛ لأنه اشترى له لعبة ، أو أتى له بشىء من الحلوى ، أو أعطاه بعض الدراهم . ويسمى أخاه الأكبر منه (شقيا) ؛ لأنه آذاه ولو بدون قصد ، أو خطف لعبته من يده ، أو أخذ بعض أدواته ، أو تعدى على شىء من أملاكه .

(٢) المرحلة الاجتماعية التقليدية :

وفيها يصدر الغلام والشاب أحكاما خلقية يرتضيها الجميع ، فيسمى

ما يستحسنه غيره حسنا ، وما يستقبحه الجميع قبيحا . ويكون حكمه فى هذه المرحلة تقليديا غير ناشئ عن تفكير وبحث فيما يجعل الحسن حسنا والقبيح قبيحا .

(٣) مرحلة التفكير والبحث :

وفيها يصدر الرجل أحكاما خلقية صحيحة ناشئة عن تدبر وترو وشعور قوى ، مبنى على أساس علمى متين . وعلامة ذلك أن يتبع الحكم الخلقى بعلته وسببه ؛ وذلك بإرجاعه إلى قانون أوأصل خلقى ، كأن يقول رجل لآخر : « لقد أخطأت ؛ لأنك حاولت أن تخدع الناس » ، أو « لقد أسأت فى هذا العمل ؛ لأنك أردت به الإيقاع بين الصديقين » أو « هذا كذب ؛ لأنه قصد به الإيذاء » .

والحكم الخلقى لا يصير ناضجا ، ولا يعد صحيحا ، ولا يعتبر دليلا على عاطفة خلقية متينة إلا إذا تجرد من شوائب التحيز ، وتخلص من قيود التقاليد الخاصة المتبعة فى البيئات المحدودة كالبيئة المنزلية أو المدرسية ، وكان مرجعه المقاييس الخلقية الصحيحة التى اتفق عليها أحزم الناس وأصدقهم عقيدة ، وأعلاهم منزلة خلقية .

(٤) العاطفة الخلقية والتربية :

قلنا فيما سبق إن من أهم ما يعنى به المربون التربية الخلقية ، وإن أهم الوسائل

لتكوين النشء تكوينا خلقيا هو بث العاطفة الخلقية فى نفوسهم ، وذلك لا يتحقق إلا بمراعاة قواعد أساسية نقتصر منها على ما يأتى : —

(١) إصلاح البيئة الاجتماعية من الناحية الخلقية ، وجعلها بحيث تحمل النشء على أن يحيوا حياة اجتماعية خلقية مرضية فى البيت والمدرسة وخارجهما ، وذلك لا يمكن أن يكون إلا إذا كان الآباء والمربون على الأخص على جانب عظيم من حسن الأخلاق وكرم الطباع ؛ كى يكونوا قدوة حسنة لأبنائهم وتلاميذهم الذين عهد إليهم بتربيتهم وتهذيبهم .

ومن الضرورى أن يكون هناك تعاون مستمر بين البيت والمدرسة ، وعناية مشتركة بين الآباء والمربين فى هذا الصدد . فمن الواجب أن يكون فى كل من البيت والمدرسة نظام خلقى يرمى إلى أغراض خلقية واحدة ، ويخضع لقوانين خاصة يسير عليه أفراد الأسرة فى البيت وجماعة التلاميذ فى المدرسة . وليس للنظام الخلقى معنى إلا أن تكون هناك قواعد وقوانين خلقية من السهل مراعاتها من جانب المتربين ، وتنفيذها من جانب المربين .

وتعد الحياة المنزلية أو المدرسية حياة اجتماعية بكل معانى الكلمة ؛ إذ هى خاضعة — أو على الأقل يجب أن تخضع — لحكومة تفرض القوانين وتتولى تنفيذها . وهذه الحكومة تكون فى يد الأب أو الأم أو فى أيديهما معا فى البيت ، وفى يد الناظر والمدرسين فى المدرسة . وإن نجاح التربية الخلقية فى كلتا الحالتين متوقف على حزم الحكام ، وعلى الروح التى بها ينفذون أحكامهم وأوامرهم .

وعلامة نجاح هذه الحكومة أن تسير الحياة المنزلية سيرا منظما بهدوء وسكينة ، بحيث يتعود كل فرد من المحكومين عادات حسنة ، ويعرف كل

منهم واجباته فيقوم بها خير قيام ، ويعرف حقوقه فيطالب بها ، ويحصل عليها بسهولة ، دون أن يحصل نزاع أو شقاق أو تصادم بين الأفراد ، أو بينهم وبين الحكام ، ومن غير أن يضطر الحاكم إلى القسوة واتخاذ وسائل قهرية عنيفة مؤذية لأحد الأفراد أو لهم جميعا .

فالحكومة المنظمة ـ التى أساسها المحبة والتعاون والعطف والاحترام سواء فى البيت أو فى المدرسة ـ شرط أساسى من شروط التربية الخلقية الصحيحة المنتجة .

ونحن إذا طالبنا الآباء والمربين بالعطف على أولادهم وتلاميذهم ، وتجنب القسوة عليهم لا نريد منهم أن يغلوا فى ذلك ، بل إننا نريد أن يكونوا على جانب عظيم من الحزم ، وألا ينقادوا إلى الشفقة المطلقة التى قد تضر بالمتربين ، فينشؤون على الاستهتار والاستهانة بالقوانين الخلقية ، ويكون من الصعب إرجاعهم إلى الصواب ، وإصلاح المعوج من أخلاقهم فيما بعد .

فمن الواجب أن يمتزج اللين بالشدة ، والشفقة بالقسوة ، وأن يظهر المربى أمام المتربين بمظهر الجاد فى عمله ، المخلص فى قوله ، الذى يتكلم عن شعور ووجدان قوى صادق ، وأن يظهر رغبة شديدة فى تنفيذ أوامره ، وفى اتباع النظام الذى وضعه بعد الوثوق من صحته .

وقد أصبح من المفروغ منه الآن أن الترغيب خير من الإرهاب ، وأن المربى الذى يحمل المتربين على الطاعة لأنهم يحبونه ويحترمونه خير من الذى يرغمهم على العمل خوفا من بطشه وبأسه .

(٢) إمداد المتربين بأفكار خلقية صالحة . وليكن عمادنا فى ذلك بادئ ذى بدء حياة الأطفال الخاصة ، وتجاربهم الشخصية ؛ فنبين لهم وجوه الاستحسان أو الاستقباح ، مستندين إلى تجاربهم فى البيت والمدرسة وخارجهما ، ونظهر لهم الفرق بين الحسن والقبيح بلفت نظرهم إلى ما يترتب على الأول من منافع ، وعلى الثانى من مضار .

وبعد أن يكبر الطفل نخرج به من دائرة تجاربه المحدودة الضيقة إلى دائرة أوسع منها ، وذلك بأن نعرض عليه نماذج تاريخية تعد مثلا عاليا للشخصية الخلقية الراقية ، وندعه يقرأ تاريخ الأبطال وسير المصلحين الاجتماعيين ، ويختلط بمن هم أكبر منه سنا ، وأقوم أخلاقا .

وبعد أن تنمو مدارك الشاب ، ويستطيع فهم المبادئ الأخلاقية يجدر بالمربى أن يلقنه دروسا فى الأخلاق ، ويبث فى نفسه القوانين الخلقية القويمة ، ويرشده إلى الفضائل العليا ، كى يسير عليها ويسعى فى التحلى بها .

(٣) بث شعور وجدانى خلقى قوى فى نفوس المتربين ؛ فالشعور الوجدانى الخلقى قوة لا يستهان بها ؛ إذ أنه لا بد أن يحمل المرء على اتباع السلوك الحسن ، وتجنب السلوك القبيح . « والوجدانات هو قوى النفس الفعالة » كما يقول بعض المربين . ويقول جون رَسْكين(١) المربى الإنجليزى المشهور : « ما الفرق بين رجل وآخر من ناحية النبل وكرم الأخلاق إلا أن وجدان أحدهما أقوى من وجدان الآخر » .

وليعلم المربى أن البيئة الخلقية والأفكار الصالحة تساعد على تربية

---

(1) John Ruskin 1819-1900.

الوجدان الخلقى ، وبثه فى نفوس المتربين ، ولكن شعوره هو ووجدانه أشد تأثيرا وأقوى سلطانا ؛ فإذا أحبه المتربون واحترموه انعكس وجدانه من نفسه على أنفسهم ، وصارت وجداناتهم صورا مصغرة لوجدانه .

(٤) تدريب المتربين على تحمل المشاق ، والنهوض بالصعاب ؛ وذلك بتعويدهم قوة الإرادة وضبط النفس ، والصبر على المكاره ؛ إذ أن تكاليف الحياة صعبة ، وواجبات الإنسان الاجتماعية تتطلب قوة العزيمة والأناة والمثابرة ، حتى يصل المرء إلى الغاية التى ينشدها ، ويحظى بالغرض الذى يرمى إليه .

ولكى يقوم المربى بهذا الأمر الرابع على الوجه الأكمل ، ويسوس المتربين سياسة ملائمة لطبائعهم يجب عليه أن يعرف معنى الإرادة ، ويلم بمراحل نشأتها ، ويكون على علم بأنواعها ، وأسباب قوتها أو ضعفها ، وبغير ذلك من الموضوعات الهامة التى نشرع فى الكلام عليها الآن .

المراجع بالإنجليزية :ـ

(1) An Introduction to Social Psychology, by W. McDougall, chs. V and VI.

(2) The Foundations of Character, by A. F. Shand, chs. II & X.

(3) The Energies of Man, by W. Mc Dougall, ch. XIV.

(4) The Teacher's Handbook of Psychology, by J. Sully, ch. XVI.

(5) Groundwork of Educational Psychology, by J. Ross, ch. VII. PP. 121-129.

(6) Social Psychology, by R. H. Thouless, ch. VII.

(7) Fundamentals of Psychology, by B. Dumville, ch. XIII.

(8) La Psychologie des Sentiments, par Th. Ribot, chs VIII-XII.

الفَصْلُ التَّاسِعُ

الارادة

هى المظهر الثالث من مظاهر الشعور . وهى المقياس الذى نقيس به المظهرين الآخرين ، ونستدل به عليهما ، فلا قيمة للأفكار والوجدانات إلا إذا تحولت إلى أعمال ، وظهرت آثارها فى الخارج .

وهذا هو السبب الذى دعا فريقا من المحدثين من علماء النفس يسمون السلوكيين إلى قصر مباحثهم النفسية على الإرادة أو السلوك ؛ فهم لا يتكلمون عن العقل ، ولا يأبهون بالشعور ، وإنما يعنون بالسلوك الذى هو الإرادة — بأحد معانيها .

وحجة هؤلاء فى اتباع مذهب السلوكية هذا أننا لا نعرف كائنا خاصا يسمى عقلا أو شعورا يمكن إجراء التجارب عليه ، واستنباط حقائق وأحكام علمية بالنسبة له ، وإنما نرى السلوك الحيوانى والإنسانى . وهذا السلوك خاضع لقوانين خاصة نستطيع الوصول إليها بمراقبة الحيوان ، وملاحظة الإنسان عندما يقوم كل بعمله فى ظروف مختلفة .

وأهم ما يؤخذ على هؤلاء أنهم يغلون فى قصر عنايتهم على السلوك الإنسانى والأعمال الخارجية ، والتغيرات المادية التى تحدث داخل جسم الإنسان فتؤثر

فى سلوكه ، مع إهمال الناحية العقلية النفسية التى لها من الأهمية ما لها فى الحياة الإنسانية .

وهم باعتمادهم على الناحية المادية ، وعدم عنايتهم بالناحية الروحية يريدون أن يقوا لنا إن سلوك الإنسان أقرب إلى السلوك الإجبارى منه إلى السلوك الاختيارى ، وإن الإنسان - كالحيوان - عبد بيئته ، وابن طبيعته ، ليس لإرادته الذاتية عليه سلطان يذكر .

ومن السهل جدا أن نتبين خطأ هذا المذهب إذا لاحظنا ذلك الرقى المطرد فى الحياة الإنسانية ، وتلك المقدرة البشرية التى جعلت الإنسان يُخضع بيئته ، ويجعلها خادمة له - بدلا من أن يكون عبدا لها . وإذا أضفنا إلى ذلك ما هو معروف من الفروق الجوهرية التى بين العقلية الإنسانية والعقلية الحيوانية تبين لنا أن للإرادة الذاتية دخلا كبيرا فى حياة الإنسان وسلوكه. وإسناد نوع من الإرادة الى الإنسان هو الذى يجعله مسئولا عن أعماله ، ويجعل من الممكن الحكم عليها بالحسن أو القبح . فلولا هذه الإرادة ما كان من المبرَّر أن يثاب المحسن على إحسانه ، أو يعاقب المسىء على إساءته .

ثم إن الاعتراف بالإرادة البشرية يذهب بزعم من يزعمون أن الإنسان آلة ، ويسمون جسمه الآلة الإنسانية ؛ مريدين بذلك أنه خاضع لقوانين آلية بحتة .

فإننا إذا ساغ لنا من باب المجاز أن نعد الجسم الإنسانى آلة فلا مناص من أن نعترف فى الوقت نفسه بأنه آلة عجيبة الصنع ، بديعة التركيب ، فريدة التكوين ؛ لأنها مديرة لنفسها ، مديرة لشؤونها ، مستقلة بنفسها ، ولأنها

تتركب من عدد من الأجهزة يعد كل منها آلة غريبة تقوم بوظيفتها بإتقان محكم ، ونظام مطرد ، ويقوم كل جزء من أجزاء كل جهاز بوظيفته الخاصة بطريقة يقف أمامها المرء حائراً مبهوتا ، مكتوف اليدين ، لا يستطيع أن يدرك سرها مهما أوتى من حكمة وذكاء ، فليس له إلا أن يقر بضعفه التام ، ويعترف بأن هناك شيئا آخر غير الجسم المادى ؛ ذلك هو السر الإلهى المعجز ، أو هى الحياة أو الروح التى هى من أمر الله .

أليس كل ما وصل إليه العلم الحديث من أمر هذا المخلوق العجيب أن عرف أن له جسما مؤلفا من أجهزة يتركب كل منها من أعضاء ، وأن كل عضو مركب من أنسجة وأغشية ، وأن أبسط وحدة فى الجسم هى الخلية الحية ، وأن هذه الأجهزة متصلة تمام الاتصال ، متعاونة فى العمل على حفظ كيان الجسم ، وتغذيته ووقايته من الأذى ، وتخلصه من الفضلات الضارة ، وأنها تؤدى أعمالها دون شعور ولا إرادة من الإنسان متى سارت بنظامها الخاص ، وأن المسير لها والمسيطر على حركاتها وسكناتها هو الجهاز العصبى ، وأن العضو الرئيسى فى الجهاز العصبى هو المخ ، وأن المخ يتصل بالبيئة الخارجية ويتأثر بها بوساطة الحواس وأعصاب الحس ، وأن تأثر المخ والمجموع العصبى تنشأ عنه الأعمال المعنوية التى نسميها العمليات العقلية . نعم هذا كل ما وصل إليه العلم الحديث من أمر هذا المخلوق الغريب بعد التجارب الطويلة التى استمرت أجيالا وقرونا .

ولكن : كيف يؤدى المخ أو المجموع العصبى هذه الوظائف الحيوية ؟

هل يؤديها من تلقاء نفسه ؟ أم هناك شىء آخر يؤثر فيه ويجعله يقوم بوظائفه ؟ هذا هو السر المغلق الذى لم يصل العلم بعد إلى كشف الستار عنه .

وإننا نكرر هنا ما قلناه فيما مضى من أنه ليس من موضوع علم النفس الحديث البحث فى الإجابة عن هذا السؤال أوغيره من الأسئلة الفلسفية المتعلقة بماهية النفس أو الروح وحقيقة علاقتهما بالجسم .

فالبحث فى هذه الأمور لا يعنينا . وإنما يعنينا أن نذكر لك مرة أخرى أن عمل الجهاز العصبى ليس مقصورا على تحريك الأعضاء الباطنية وتنظيم سيرها بطريقة آلية⁽¹⁾ ، بل إنه مستعد بطبيعته للتأثر بالمؤثرات الخارجية بوساطة منافذ أو أعضاء متصلة مباشرة بالبيئة الخارجية ، تلك هى الحواس التى تنقل إلى المخ الآثار الخارجية بطريق أعصاب الحس .

ثم إن تأثر المجموع العصبى بالمؤثرات الخارجية يظهر فى الأعمال الإنسانية المختلفة الدرجة ؛ فمنها البسيط الساذج ، ومنها المركب المتعدد العناصر ، ومنها الوسط بين هذا وذاك .

فهناك الحركات العكسية التى يحصل معظمها بدون إرادة ، وبعضها بدون شعور ، والأعمال الفكرية ـ الحركية⁽²⁾ التى هى حركات تتبع فكرة ناشئة عن مثير مفاجىء . وهناك الأعمال الاتفاقية⁽³⁾ التى تقع من الإنسان بطريق المصادفة ، والأعمال الغرزية التى يقول عنها السلوكيون إنها سلسلة من حركات عكسية يتلو بعضها بعضا ، والأعمال الإرادية الناشئة عن

---

(1) Automatic. (2) Ideo - motor. (3) Random.

تدبر وترو وتفكير فى الغرض ، وهى أرقى الأعمال الإنسانية منزلة ، وأخطرها شأنا .

وكل نوع من الأنواع الثلاثة الأخيرة صالح لأن يصير عاديا بالتكرار والمرانة ، ويصبح شبيها بالعمل الفكرى — الحركى ، ولذا تسمى الأعمال العادية أحيانا الأعمال شبه الآلية .

فالحركات والأعمال الإنسانية لا تتجاوز سبعة أنواع هى (١) آلية (٢) وعكسية (٣) وفكرية — حركية (٤) واتفاقية (٥) وغرزية (٦) وإرادية (٧) وعادية .

أما الأعمال الآلية فليست من موضوع علم النفس ، إلا على رأى السلوكيين ومن تبعهم الذين يدرسون كثيرا منها دراسية وافية ، لاسيما وظائف الغدد الباطنية والعضلات وآثارها فى التصرفات النفسية .

وأما الأعمال المنعكسة والاتفاقية والغرزية والعادية فقد سبق الكلام عليها فى الجزء الأول من هذا الكتاب .

وأما الأعمال الفكرية — الحركية فقد أشرنا إليها فى الجزء الثانى (١) من هذا الكتاب ، ونزيد على ذلك أنها أعمال ناشئة مباشرة عن أفكار دون أن تكون هناك إرادة ظاهرة سابقة لوقوعها ؛ كما إذا خطر ببالك أنك تريد القراءة فى كتاب خاص فتجد نفسك مندفعا للبحث عنه دون إرادة ظاهرة موجهة نحو البحث . وكما إذا نظرت إلى أحد اللاعبين بكرة القدم فتخيلت أنه

---

(١) ص ٤٥ .

قام بحركة سريعة موفقة ، فوجدت عضلاتك تتحرك ، وربما تقوم بالحركات التى تخيلتها وأنت فى مكانك . وكما إذا خطر ببالك الجوع فهممت — دون إرادة منك — بالبحث عن الطعام .

وكل فكرة قوية تخطر بالبال تصلح لأن تكون سببا فى عمل من هذا النوع ، على شريطة أن تكون هناك علاقة متينة بين الفكرة والعمل ناشئة عن ارتباطهما فى التجارب الماضية ، وألا تكون هناك فكرة أخرى تحول دون القيام بالعمل الذى تتطلبه الفكرة الأولى .

ومن هذا النوع الأعمال التى تقع من المنوم تنويما مغناطيسيا ؛ لأن الأفكار التى يلقيها المنوم فى نفسه تحمله مباشرة على القيام بالأعمال المطلوبة .

بقى علينا الآن أن نتكلم عن الإرادة والأعمال الإرادية فنقول :—

معنى الإرادة :

قد اختلف علماء النفس اختلافا كبيرا فى بيان معنى الإرادة :

(١) فبعضهم يرون أن الإرادة والنزوع شىء واحد ، وهؤلاء يعرفون الإرادة بأنها العقل فى حالته العملية ، فكل اتجاه نحو العمل يسمى إرادة فى نظرهم ، ويسمى المظهر الخارجى لهذا الاتجاه عملا إراديا ، فإذا نظرت إلى المائدة فوجدت عليها طعاما شهيا ، فاتجهت نفسك إليه ، فمددت يدك نحوه فإن اتجاه نفسك إليه يسمى إرادة ، ومد يدك إليه يسمى عملا إراديا ، ومد اليد هو نتيجة للنشاط العصبى الذى تحرك عند اتجاه النفس إلى الطعام .

وهذا المعنى هو أعم معنى للإرادة ، لأنه يدخل فى الأعمال الإرادية جميع الأعمال السابقة عدا الآلية والمنعكسة. وقد كان (شوبنهور) الفيلسوف المشهور يرى هذا الرأى، لأنه كان يعد من الأعمال الإرادية الأعمال البسيطة الحيوانية، التى تصدر عن النزعات الشهوية الحيوانية ، وكذلك الأعمال الخلقية التى تستلزم بذل الجهد . وهذا يشبه رأى العلامة (بين) الذى لا يرى فرقا كبيرا بين أعمال الإنسان المختلفة وأعمال الحيوان ، ما دام الدافع إلى العمل فى كل هو الرغبة فى الحصول على اللذة وتجنب الألم .

وقد كان هربرت سبنسر ومن تبعه يرون أن كل حركة أو مجموعة من الحركات تسمى أعمالا إرادية على شريطة أن تسبقها فكرة عنها . وهذا المعنى لا يختلف عن سالفه إلا فى اشتراط سبق الفكرة للعمل . وعليه لا تعد الأعمال الاتفاقية أعمالا إرادية ، وكذلك الأعمال العادية التى تقع من الإنسان عفوا دون شعور منه ، أما الأعمال الغرزية فتعد أعمالا إرادية على هذا المعنى ، وكذلك الأعمال العادية التى يفكر فيها المرء قبل حدوثها .

(٢) ويرى البعض أن الإرادة هى اتجاه النفس نحو عمل من الأعمال مع العلم بالغرض الذى يرمى إليه الفاعل . وعلى هذا المعنى لا تعتبر الأعمال الغرزية إرادية ، وبخاصة أعمال الحيوانات ؛ فأعمال الطائر حينما يبنى عشه ليست من الأعمال الإرادية ؛ لأنه على رأى معظم علماء النفس حينما يهم ببناء العش لا يعرف ولا يدرك الغرض الذى يرمى إليه، كما يعرفه من يبحث فى التراب عن الذهب ، ومن يزرع الزرع ليحصده ويجنى ثماره .

(٣) وهناك من يجعل الإرادة مقصورة على الاختيار والتفضيل المسبوق بشيء من التروى ؛ وذلك كما فى حال الطفل الذى يعطيه والده قرشا فتتجدد فى نفسه رغبة فى شراء شيء من الحلوى ، ورغبة أخرى فى شراء لعبة خاصة ، فيظل معلقا بين رغبتيه مترددا بينهما حتى تقوى إحداهما ، ويكون نصيبها التغلب على الأخرى ، فيهم بإطاعتها وتنفيذها .

(٤) وفريق رابع يرى أن النزوع لا يسمى إرادة إلا إذا كان مسبوقا برغبات وميول متضاربة يتغلب أحدها بعد التفكير والتروى والتدبر .

ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتى :

هبك شعرت بضيق فى صدرك ، فعنَّ لك أن تسلى نفسك وتخفف من آلامها ، فتجدد فى نفسك ميل للبقاء فى البيت وسماع الحاكى ، وميل آخر للخروج واستنشاق الهواء الطلق ، وثالث للذهاب إلى إحدى دور التمثيل ، ورابع لزيارة أحد أصدقائك . فهذه ميول متعددة لابد من ترجيح أحدها وتنفيذه ، وإلا بقيت فى بيتك مكتئبا كاسف البال . فحينئذ تتدخل الإرادة مستعينة بالفكر ، فتوازن بين بعض هذه الأشياء وبعض ، فتقرر أن تخرج لاستنشاق الهواء الطلق ؛ لأنه أصح وأقل نفقة ، وإن كان فى الخروج مشقة ، فتأخذ فى الأهبة ، وتنفذ رغبتك بالخروج . فخروجك هذا يسمى عملا إراديا . وإذا فكرت وجدت أنه سبقه شعور وجدانى وهو الشعور بالضيق ، وميول متعددة ، وترجيح أحد هذه الميول الذى أصبح بعد الترجيح رغبة ، وعزم وتصميم على تنفيذ هذه الرغبة . فهناك إذاً خمس مراحل فى كل عمل إرادى بمعنى الإرادة الرابع — وهى :

(١) شعور وجدانى (٢) ميول (٣) ترجيح (رغبة) (٤) عزم (٥) عمل . وهذا المعنى هو أخص معنى للإرادة ، فللإرادة إذاً أربعة معان : أعم ، وعام ، وخاص ، وأخص . والأولى أن نقتصر هنا على المعنى الرابع ، ونسمى النزوع الذى لا تصحبه فكرة عن الغرض ولا يكون مسبوقا باختيار ولا ميول متعارضة اندفاعا أو انبعاثا(١) ، ونسمى النزوع لغرض معروف رغبة(٢) إذا لم تسبقه موازنة واختيار ، فإذا سبق بموازنة واختيار سميناه اختيارا(٣) .

لم تتغلب الميول الضعيفة ؟

إن الميول الضعيفة التى تتغلب فى حالة الإرادة ترتبط فى الغالب بمبادئ وعواطف . أما الميول القوية التى تغلب على أمرها فتنشأ عن غرائز وميول فطرية قوية ؛ فمن المشاهد أن الرغبة فى إرضاء النزعات النفسية قوية ؛ لأنها ناشئة عن ميل فطرى موروث ، وأن الرغبة فى البر والإحسان ومساعدة الغير ضعيفة ؛ لأنها مكتسبة فى حاجة إلى التدريب والتعود . ولكن المشاهد أيضا أن الرغبات التى من النوع الثانى تتغلب فى كثير من الناس على التى من النوع الأول .

فمن الصعوبات التى نحب أن نسعى فى تذليلها معرفة السبب فى أن العواطف التى تعد ضعيفة فى ذاتها تستطيع أن تتغلب على الغرائز والميول الفطرية على ما لها من القوة الجبارة الموروثة . يقول وليم جيمز : « إن النزعات والعواطف

---

(1) Impulse. (2) Desire. (3) Choice.

إذا أضيف إليهـا المجهود الذى يبذله الإنسان تصير أقوى من النزعات الغرزية » .

ولكن أنى لنا هذا المجهود الذى به تتغلب العواطف على الدوافع الغرزية ؟

كان المفكرون فى الزمن الماضى يميلون إلى إحالة هذه القوة الغريبة إلى عالم المجهولات ، وعدها كمية مجهولة ليس من المستطاع العلم بها . واليوم نرى السلوكيين من علماء النفس يعتبرون السلوك الإنسانى آليا إلى حد ما ، ويعتبرون الإرادة قوة إضافية فجائية تظهر بغتة عند الشدة ، وتحل محل النشاط الآلى .

وإننا لا نرتضى هذا التعليل ؛ لأنه خارق للقوانين الحيوية ، ولأنه يتضمن انقطاع الصلة والمشابهة بين حياة الإنسان وحياة الحيوان انقطاعا لا مبرر له . فخير لنا أن نقول ـ كما قال العلامة مكدوجل ـ إن تغلب العاطفة على الغريزة يرجع إلى قوة العاطفة نفسها إذا اتصلت بعاطفة احترام النفس ، فرغبة الإنسان فى أن يحقق بالفعل السلوك الذى يعتبره المثل الأعلى فى السلوك هى التى ترجح كفة العواطف الخلقية العليا ، وتجعلها تتغلب على النزعات الغرزية القوية . وبعبارة أخرى نقول إن عاطفة احترام النفس التى تنزع بصاحبها إلى المثل الأعلى فى السلوك هى التى تمده بتلك القوة الفعالة التى تنفذ رغبات العواطف الخلقية .

فالإرادة بمعناها الأخص الأسمى هى فى الحقيقة تلك العاطفة الذاتية ؛ أى عاطفة احترام النفس التى تصل إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه من النظام والانسجام ، فتصير مصدر النشاط الخلقى . أو هى ـ على حد قول ريفرز ـ النفس المنظمة حينما تكون فى حالة نشاط قوى يظهر فى صورة عمل نافذ .

فالسبب فى التغلب على النزعات الغرزية المفككة ليس هو نشاطا أو قوة جديدة غريبة لا علاقة لها بالغرائز ، ولكنه يرجع إلى الغرائز ذاتها إذا نظمت وتكونت منها عواطف قوية خاضعة لشخصية قوية مهذبة منظمة .

فقوة الإرادة ومتانة الشخصية تتوقفان على تنظيم الميول الغرزية تنظيما عاما شاملا ، وإخضاعها لعاطفة احترام النفس التى هى أهم العواطف ؛ إذ بقوتها تقوى الشخصية ، وتقوى معها الإرادة ، وبضعفها تضعف الشخصية وتضعف الإرادة . ولا نستطيع ضبط الأولى ، وجمع شتاتها ، وتقوية الثانية ، والسموّ بها إلا باستعادة احترام النفس .

النتيجة المباشرة للإرادة :

كان الشائع بين كثير من علماء النفس ـ مثل : بين وِسْتَاوْت (١) ـ أن النتيجة المباشرة للإرادة أو النزوع ليست إلا حركة جزء من أجزاء الجسم أو الجسم كله . ولكن مكدوجل يرى أن هذه النتيجة هى استحضار الفكرة الراجحة وحلولها مركز الشعور . وحجته فى ذلك أن هذا هو ما يحصل فى جميع حالات الإرادة ، التى هى فى رأيه نوع راق من أنواع الانتباه . أما الحركة التى تتبع الإرادة فهى نتيجة غير مباشرة ؛ لأن الفكرة الراجحة إذا احتلت مركز الشعور ، وتمكنت منه أدت إلى حركة ظاهرة ـ إذا كان من شأنها ذلك .

---

(1) Bain and Stout.

فالذى يحدث بعد تفضيل النهوض من الفراش على البقاء فيه مثلا أن النائم يقرر أن ينهض ، فتتمكن فكرة النهوض من نفسه ، فينهض بالفعل . فتقريره هو الإرادة ، والنهوض هو العمل الإرادى أو الحركة الظاهرة ، وفكرة النهوض تحتل منزلة بين المنزلتين ؛ فهى من ناحية النتيجة المباشرة للإرادة ، ومن ناحية أخرى السبب فى النهوض بالفعل .

وقد تحتل الفكرة بؤرة الشعور - باعتبارها نتيجة مباشرة للإرادة - ولا يترتب على ذلك حركة ظاهرة ، كما إذا أراد الإنسان الاستمرار فى النظر إلى شىء من الأشياء ، أو سماع إحدى النغمات ، أو شم إحدى الروائح الذكية ؛ ففى مثل هذه الحالات تتحقق الإرادة والفكرة ولا تتحقق حركة ظاهرة . وكذلك إذا تحولت النفس من الانتباه إلى فكرة ، وتوجهت إلى فكرة أخرى ؛ فهنا أيضا يكون الإنسان منغمسا فى عالم الأفكار بإرادته ، ومع ذلك لا يقوم بحركة مطلقا بحسب ما يظهر . فمجهود الإرادة ينشأ عنه مباشرة انتباه الإنسان إلى فكرة المراد ، انتباها تاما به تحتل هذه الفكرة بؤرة الشعور . ولكن بين وستاوت ومن على شاكلتهما يردون على هذا الاعتراض بأن الحركة على كل حال واقعة وإن ضعفت ؛ فاستمرار الحاسة فى التوجه إلى بعض المحسات يستلزم حركة فى الحاسة نفسها تساعد على بقاء موضع الإحساس محتلا بؤرة الشعور ، وكذلك توجه النفس إلى فكرة جديدة يستلزم حركة ولو فى خلايا المخ ومراكزه على الأقل . ويعود مكدوجل فيرد على هؤلاء أولاً بأن هذه الحركات أو التغيرات العصبية أمور ثانوية بالنسبة للانتباه إلى الفكرة وحلولها بؤرة الشعور ، وثانيا بأن استحضار الفكرة هو النتيجة المباشرة للرغبة التى

هى أدنى منزلة من الإرادة بمعناها الأخص ، وثالثا بأن التجارب التى قام بها كثير من علماء النفس تثبت ما يراه من أن نتيجة الإرادة هى تمكن فكرة دون غيرها من بؤرة الشعور . ثم إنه يستدل على رأيه بقول العلامة جيمز :ـ

إن النتيجة الأساسية للإرادة هى أن ينتبه الإنسان إلى غرض من الأغراض الصعبة المنال دون غيره ، ويضعه نصب عينى عقله دائما .

ومن هنا نعرف السبب فى أن بعض علماء النفس يرى أن الإرادة نوع من أنواع الانتباه ، لأن المجهود الذى يبذله الإنسان فى العناية بموضوع الإرادة أو بالانتباه إليه هو أهم مظهر من مظاهر الإرادة .

ولكن كيف نعلل هذه الظاهرة النفسية الهامة التى هى استحضار فكرة من الأفكار ، وبقاؤها دون غيرها محتلة بؤرة الشعور ؟

يقول جيمز إن قوة هذه الفكرة نتيجة لمنع غيرها من الأفكار من الدخول إلى حظيرة الشعور ، فالفكرة بعد طرد ما يزاحمها من الأفكار تصير قوية فتحتل بؤرة الشعور . ويرى (فندت)⁽١⁾ رأى جيمز فى ذلك متبعا نظرية الترابط التى مؤداها أن الفكرة التى لها نظائر فى الشعور تجد دخولها إليه سهلا ، أما التى ليس لها نظائر فلا تدخل ، فالإرادة فى نظره ناحية من نواحى الترابط⁽٢⁾ الذى أخص صفاته منع الأفكار غير المرغوب فيها أو التى ليس لها أمثال ، من الدخول إلى ساحة الشعور .

فوظيفة الإرادة على رأى هذين العالمين سلبية مقصورة على منع الأفكار المعارضة للفكرة المختارة من الوصول إلى بؤرة الشعور . ولكن كيف يحدث

---

(١) فيلسوف ألمانى معروف Wundt

(٢) Apperception.

هـذا المنع ؟ وما القوة التى تحول بين الأفـكار الممنوعة وبين ساحة الشعور ؟ يرى جيمز وفندت ، أن هذه القوة سر من الأسرار . ولـكن مكدوجل يذهب أبعد من ذلك ، ويقول إن المنع يتم بتعزيز الفـكرة المختارة ، وإمدادها بنشاط كاف . وبمقدار قوة الأفـكار والرغبات المعارضة للفـكرة المختارة تـكون حاجة هذه الفـكرة إلى التعزيز والمعونة .

وتشتد حاجة الفـكرة المرغوب فيهـا إلى المعاونة فى حالة السلوك الخلقى الراقى الذى تـكون فيـه النزعات البهيمية أقوى بطبيعتها من النزعات الخلقية لدرجة يكون فيها المرء أحوج ما يكون إلى قوة الإرادة والمقاومة . وقد قلنا فيما سبق إن هذه المعونة تأتى إلى الفـكرة الضعيفة من عاطفة احترام النفس .

فجميع النزعات والرغبات الإيجابية أو السلبية التى تنشأ عن عاطفة احترام النفس هى القوى الدافعة التى تدخل تحت لواء الدافع الخلقى الراقى فى حالة الإقبال على السلوك الخلقى المحتـاج إلى مجهود عنيف ، وبذلك تقوى الفكرة الخلقية ، وتتغلب على ما عسى أن يعارضها من النزعات البهيمية الأولية الساذجة ، التى لا تزال من مكونات طبيعتنا البشرية ، وتطرد من دائرة الشعور الأفـكار المرتبطة بهذه النزعات وبالأغراض التى ترمى إليها .

فظهور الرغبات الخلقية الراقية على الرغبات البهيمية الدنيئة بمعونة عاطفة احـترام النفس هو عنصر هام فى الإرادة ، ولذلك يعرف مكدوجل الإرادة بأنها إمداد رغبة أو نزعة أو تعزيزها بنزعة أخرى تثور لها وتأتى لمعاونتها من بين النزعات المنظمة الداخلة فى تـكوين عاطفة احترام النفس .

مراتب السلوك :

مما تقدم تعرف أن المثل الأعلى للسلوك الإرادى الذى تتجلى فيه الإرادة بأخص معانيها هو ذلك السلوك الناشئ عن تغلب عاطفة احترام النفس على الميول الدنيئة .

وبما أن عاطفة احترام النفس لا تنمو فجأة بل إنها تنمو بالتدريج والانتقال من طور إلى طور فإننا لا نستطيع أن نضع حدودا بها نميز السلوك النزوعى الإرادى من غيره ؛ فهناك – من ناحية – الرغبة الساذجة البسيطة التى يشعر معها الإنسان بالغرض الذى ترمى إليه الرغبة ، دون أن يكون لعاطفة احترام النفس فيها دخل ، ومن ناحية أخرى نجد الإرادة الخلقية التى ترجح جانب الدافع المثلى الراقى ببذل مجهود كبير . وبين هاتين مراتب متعددة ومراحل مختلفة يقل فيها أو يعظم مقدار تدخل العاطفة المذكورة . فكر مثلا :

(١) فى حالة الطفل الذى يرغب فى طعام موضوع فى حجرة مظلمة . فرغبته فى الطعام وخوفه من الظلمة دافعان متماثلان فى القوة يدفعانه إلى عملين متماثلين ، فتغلب أحد الدافعين على الآخر لا تظهر فيه الإرادة بمعنى الكلمة .

(٢) فى طفل عاقبه أبوه لأنه استسلم للخوف من الظلمة ، فأقدم على إحضار الطعام . فهل يعد تغلب خوفه من العقاب على خوفه من الظلمة مظهرا من مظاهر الإرادة ؟ إذا صدر مثل هذا العمل من طفل صغير أو من حيوان كالكلب فالراجح أنه لا يعد عملا إراديا .

(٣) فى الطفل نفسه بعد أن يكبر ويكتسب شيئا من الشعور بالنفس ، فيقول لنفسه فى الحالة ذاتها : « لا أحب أن أعاقب ، فالواجب أن أذهب لإحضار الطعام » ، ففى مثل هذه الحالة تعد هذه العزيمة دليلا على إرادة من نوع ما .

(٤) فى سلوك الغلام الذى يقول لنفسه فى الموقف السابق : « يجب أن أذهب لأحضر الطعام ؛ لأنى إذا لم أفعل ذلك احتقرتنى أمى ، وعنفنى أبى » فمن الواضح أن إرادة هذا أرقى من إرادة ذلك .

(٥) فى أرقى منهما إرادة ، وهو الذى يقول لنفسه : « سأعمل هذا العمل ، وإلا عدنى إخوانى التلاميذ جبانا » .

(٦) فى أرقى من الثلاثة ، وهو الذى يحدث نفسه قائلا : « سأفعل ذلك ، لأنه ينبغى للمرء أن يكون قادرا على طرح هذا الخوف السخيف ، وإنى ليعترينى الخجل إذا عرف أحد خوفى من الذهاب هناك » .

(٧) فى شخص محب لغيره ، معروف بأنه يقدم منفعة غيره على منفعته ، رأى النار تلتهم طفلا يكاد يكون الأمل فى نجاته مقطوعا ، ورأى الناس ينظرون إلى الطفل ، ويقلبون أكفهم حسرة ، يائسين من عودته إلى الحياة . فى هذه الحالة قد يخاف الرجل ألم النار ، فلا يسعى فى نجاة الطفل ، ويكون محقا فى ذلك ، ولا يلومه أحد من إخوانه أو أصدقائه على عدم إيقاع نفسه فى الخطر المحقق . وقد يخاطر فيلقى بنفسه فى النار ، وينقذ الطفل ، إما لأنه يود أن يسمع عنه بعض أحبائه أنه شجاع جرىء لا يبالى بتضحية النفس لمصلحة غيره ، وإما لأنه يعتنق مبدأ لا يسمح لنفسه بأن تحيد عنه ، وهو مبدأ التعاون

والتفانى فى خدمة المجتمع ، ومساعدة الضعفاء بكل ما يمكن من الوسائل .

فهنا تتغلب الإرادة على النزعات القوية ، وتتجه إلى الناحية التى تشتد فيها المعارضة للسلوك الخلق . وهنا تبلغ الإرادة أعلى مراتبها ، وتقدم عاطفة احترام النفس لها أعظم ما تستطيع من مساعدة . وهذا وذاك دليلان على قوة عاطفة احترام النفس .

فمهما نفكر نجد أن لقوة الإرادة ، ومتانة الأخلاق رابطة بعاطفة احترام النفس .

الإرادة والشخصية وعاطفة احترام النفس :—

تعرف الإرادة بمعناها الأخص أحيانا بأنها الشخصية فى حالتها العملية . وهذا دليل على أن هناك رابطة متينة بين الإرادة والشخصية ، ذلك أن قوة الإرادة مظهر من مظاهر قوة الشخصية ، كما أن ضعف الأولى من مظاهر ضعف الثانية .

وكذلك نرى أن لعاطفة النفس صلة بكل منهما ؛ فمن يحترم نفسه تقوى إرادته فتقوى شخصيته ، ومن لا يحترم نفسه يعرضها للنقد ، ولا يبالى بواجباته الفردية والاجتماعية ، وبذلك يوصف بأنه ضعيف الإرادة ، مفكك الشخصية .

فانعدام عاطفة احترام النفس أو ضعفها أكبر عامل من عوامل تفكك الشخصية أو ضعفها . ومن يرتكب القبيح من الأعمال ، أو يقصر فى واجباته الخاصة أو العامة ، ومع ذلك لا تزال فى نفسه بقية من حياء واحترام للنفس ،

وخجل عند ارتكاب مالا يليق، ومجانبة للتباهى بسوء الأخلاق — أقول إن شخصا هذه صفاته من السهل إصلاحه، فليس لنا أن نقطع الأمل فى إرجاعه إلى رشده. أما من ينقصه احترام النفس وإكرامها، فيستهين بالآداب والتقاليد الاجتماعية، ويخرج عن القوانين الخلقية، ويظل يقول لنفسه أو لغيره إنه ماجن مستهتر إباحى، لا يعبأ بما يسميه غيره قانونا — فلا أمل فى إصلاحه، وليس فى وسع إنسان أن يرجعه إلى رشده، إلا إذا عادت إليه عاطفة احترام النفس.

هل قوة الإرادة صفة عامة ؟

إن قوة الإرادة عادة من العادات التى تكتسب بالتجارب والتدريب؛ فهى لذلك خاصة. ومعنى ذلك أن قوى الإرادة فى ناحية قد يكون ضعيفا فى ناحية أخرى؛ فمن يولع بالصيد والقنص يجدّ فى ذلك، ولا يدع فرصة تمر دون أن ينتهزها بإرادة وعزيمة. ومن يعنى باقتناء الكتب الطريفة أو الأدوات الأثرية، أو بعض أنواع الحيوان أو النبات يجدّ فى جمعها بجميع الوسائل. ومن يولع بالصيد ربما لا يولع باقتناء الكتب النفيسة. وولع الإنسان بشىء أو بشخص يدفعه إلى الجد والنشاط فى قضاء كل ما يتطلبه.

فالإرادة تقوى بقوة الميل. وكل ميل خاص يدعو إلى اتجاه الإرادة وقوتها فى ناحيته الخاصة؛ ولذا يجب على من يود تقوية إرادته على العموم أن ينمى فى نفسه ميولا متعددة، أو ميلا متعدد النواحى. ولا يكون ذلك إلا بتربية عاطفة احترام النفس والاعتداد بالذات وتقويتها؛ لأن من يحترم نفسه احتراما

تاما يسعى فى تكميلها بجميع الوسائل ، ولا تكمل النفس إلا إذا اتسع أفقها بحيث يشمل جميع نواحى الحياة . ومن يعتد بنفسه وبكرامتها لا يهدأ له بال حتى يستطيع قهر ما يعترضه من الصعوبات ، والتغلب على ما يصادفه من العقبات .

ولسنا نريد بذلك أن يغلو المرء فى الاعتداد بنفسه فيطلب المحال ، أو يعرض حياته للآلام والأخطار المحققة ، أو يسير فى طريقه لا يلوى على أحد وهو غير واثق من نتيجة عمله ؛ فإن ذلك عيب من عيوب الإرادة الممقوتة قد يؤدى إلى الجمود العقلى ، أو العناد أو الزهو والغرور ، أو الاستهانة بقوانين الطبيعة البشرية ، وسنن الله الكونية .

فليس من الحزم فى شىء البرهنة على قوة الإرادة بمحاولة تسلق الجبال من غير مساعد ، ولا بالاستحمام بالماء المثلج فى الشتاء ، ولا باقتحام الغابات من غير دليل ، ولا بطعن الصدر بسكين أو خنجر ، ولا بمخالفة الجماعة واتباع مذهب تبين خطؤه ، ولا بالتمادى فى الباطل بدلا من الرجوع إلى الحق .

فقوة الإرادة الرشيدة لا تكون عامة إلا إذا نما الاعتداد بالذات ، وقويت عاطفة احترام النفس بالتدريب والتجارب المختلفة ؛ فإنها حينئذ تمد كل باعث من البواعث الحيوية بقوة عظيمة ، وتساعد الإنسان فى الوصول إلى الغاية المحمودة التى يضعها نصب عينيه ، بعد أن يجزم بأنها غاية مرغوب فيها .

تضارب الميول والعزم :

إن العمل الإرادى بمعنى الإرادة الأخص يستلزم وجود فكرتين

متعارضتين على الأقل تفصل بينهما الإرادة ، وترجح إحداهما على الأخرى ، وينتهى الأمر باختيار العمل وفق ما تقضى به الفكرة المرجحة . ولكن طبيعتنا البشرية من ناحية وبيئتنا المركبة المملوءة بالمثيرات والرغبات من ناحية أخرى كثيرا ما تؤديان إلى ميول ونزعات متعددة متضاربة ؛ فليس منا من يخلو من تضارب الأفكار والميول، وقلّ منا من لا تضطره الظروف من حين إلى آخر لأن يقف موقف الحائر المضطرب ، المضطر للتفكير العميق للمفاضلة بين بعض هذه الميول وبعض ، والوصول إلى حل للمشكلة ، ووضع حد لهذا التضارب .

والإنسان يتعلم من هذا التضارب ، ويستفيد من التفكير فى حل مثل هذه المشاكل ، والتخلص من التنافر العقلى والتردد المؤلم . وهذا مما يؤدى إلى ضبط الميول ، وتنظيم الشخصية ؛ ففى كل مرة يقف فيها المرء هذا الموقف المحير ، ويصل إلى حل نهائى لمشكلة من المشاكل يخطو خطوة نحو تثبيت شخصيته وتنظيمها ، سواء أكانت خُطاه متجهة اتجاها حسنا أو سيئا . فما الشخصية إلا مجموعة الميول الفطرية أو المكتسبة المنظمة ، التى تجعل الإنسان يلبى نداء المثيرات الخارجية بطريقة خاصة ، لاسيما ما يتعلق منها بحياته العامة ، وبعلاقته بمن هم حوله، وبمن يتصل به من أبناء جنسه .

والتضارب قد يكون بين فكرتين إحداهما إيجابية تحفز الإنسان إلى العمل ، والأخرى سلبية تدعو إلى الاستمرار على الحالة الراهنة ؛ كما يحدث أحيانا حينما تدعوك واجباتك اليومية إلى الاستيقاظ من النوم وترك الفراش ، وفى الوقت نفسه تحرضك نفسك على البقاء بالفراش والتمتع بالدفء والهدوء ،

والبعد عن جلبة العالم الخارجى وضوضائه وشروره . ففكرة النهوض إيجابية ، وفكرة البقاء سلبية ، والمرء يبقى بينهما حائرا مترددا فترة من الزمن تختلف طولا وقصرا ؛ فربما لا تتجاوز مقدار لمح البصر مع قوىّ الإرادة الحازم النشيط ، وقد تبلغ دقائق كثيرة فى حالة الكسلان المتباطىء .

والنهوض معناه تغلب الفكرة الإيجابية التى تستمد قوتها فى النهاية من عاطفة احترام النفس . والبقاء بالفراش يدل على تغلب الفكرة السلبية التى تستمد قوتها من ضعف تلك العاطفة . ومن قوة محبة الراحة والكسل ، ومن الاستهتار وعدم المبالاة بالواجب .

وهناك حالة أخرى يظهر فيها التردد والحيرة بل القلق والألم العقلى ؛ وذلك حينما تكون هناك فكرتان إيجابيتان تدعوان الإنسان إلى العمل فى ناحيتين متناقضتين ، بحيث إذا تحققت إحداهما ترتب على ذلك عدم تحقق الأخرى ؛ كما إذا دعى الإنسان إلى حفلتين حدد لهما وقت واحد ، وهو يرغب فى كل منهما ، ولا يستطيع تفضيل إحداهما على الأخرى . حينئذ تعتريه حيرة واضطراب ؛ لأنه يعلم أنه إذا حضر إحدى الحفلتين فسيأسف على عدم حضور الأخرى ؛ ومن المؤكد أنه لا يستطيع حضورهما معا . وقد ينتهى الأمر بتركهما معا ، والاشتغال بعمل آخر . ولا ريب أن ذلك حل غير مرض أيضا ؛ لما يترتب عليه من عدم راحة الضمير .

ومن الظواهر الغريبة فى مثل هذه الأحوال أن الإنسان إذا جال بخاطره تفضيل إحدى الفكرتين وهمّ بتنفيذها مر بخاطره أيضا مزايا الأخرى، وخيل

إليه أنها أولى وأحق بالتفضيل ، ولا يزال كذلك حتى يضيق الوقت ، وتأزف الآزفة ، فيجمع أمره ، وينفذ إحدى الفكرتين ، أو يتركهما معا بدون تنفيذ كما سبق .

وكثيرا ما يحدث أن الإنسان بعد اختيار أحد الأمرين يسلى نفسه باعتقاد أنه أحسن الاختيار ، ولا تزال مزايا هذا الأمر تقوى فى نظره ، ومزايا الأمر الثانى تضعف عنده ، حتى يعتقد تمام الاعتقاد أنه أصاب الاختيار. وهذا ما يسمى « تبرير النفس أو تصويبها »⁽¹⁾ . وهو يرجع إلى ميل النفس إلى التخلص من الألم بانتهاج منهج معروف ، وإلى غريزة حب الظهور التى تأبى إلا أن يعتقد الإنسان فى نفسه الحزم وسداد الرأى .

والقرار النهائى الذى يصل إليه الإنسان يصبح أشبه شىء بالعقيدة التى تصير جزءا من نفسه ، لدرجة أن من ينقدها أو يعيبها يكون كمن ينقد صاحب القرار أو يعيبه . مثال ذلك حالة طالب يحصل على شهادة الدراسة الثانوية فى الآداب ، فيفكر فى اللحاق بكلية الآداب ، أو بالقسم الابتدائى من معهد التربية مثلا ، ويظل مترددا ، يقدم رجلا ويؤخر أخرى ، ويرى فى كل من المعهدين مزايا لا تنكر ، حتى إذا ما دنا آخر المدة المقررة للانتساب قدم طلبه إلى معهد التربية. وبعد اللحاق بها يتعصب لرأيه ، ويعتقد أن ما فعله هو الصواب ، ويصير هذا الرأى جزءا من مكونات عقله ، فلا يقبل أن ينتقده أحد ، وتعظم فى نظره قيمة معهد التربية ، وتقل قيمة كلية الآداب . وما ذلك إلا لأن النفس

---

(1) Self Justification or Rationalization.

المترددة المتألمة من التردد تميل إلى الهدوء والسكينة ، ولأن غريزة حب الظهور تحمل الإنسان على تحسين أعماله ، مهما تبلغ من القبح فى نظر غيره .

والناس يختلفون فى طريقة الوصول إلى حل مشاكل التضارب العقلى . بل إن الشخص الواحد قد يسلك طرقا مختلفة باختلاف ظروفه وأحواله ؛ فتارة ينظر إلى كل من الفكرتين المتضاربتين على حدة ، ويفحص عنها فحصا فلسفيا ، ويعرف مالها وما عليها ، ويزنها بميزان الحكمة ، وبعد التفكير والبحث يصل إلى حل يرتضيه . ويساعده فى ذلك مقدرته على التخيل ، وتصور ماينجم عن تنفيذ كل من الفكرتين ؛ فيرى بعينى عقله أن إحدى النتيجتين حسنة مقبولة ، وأن الأخرى سيئة مردودة ، فيجمع أمره ، ويصدر قراره .

وهذه خير طريقة للتفكير الصحيح ، وأصدق مثل لقوة الإرادة . ولكنها قلما تتبع بالفعل ؛ لأن الغالب أن الإنسان ينقصه الوقت الكافى للتروى والتمهل ، ويعوزه الخيال الصحيح ، ولا يستطيع النظر إلى المستقبل نظرة صادقة محيطة بجميع ظروفه وأحواله . وإذا توافرت عند شخص من الأشخاص هذه الشروط فقد يكون مجرد التروى والتمهل مؤلما له إلى حد ما .

فالذى يحدث فى معظم الأحوال أن يتبع المرء طريقا وسطا ، فلا يفرط ولا يفرط فى التروى والتدبر .

وقد يحدث أحيانا أن يعجز الإنسان عن الوصول إلى حل نهائى لوقته وساعته ، فيترك الأمر سواد ليله ، ويصبح الصباح وإذا هو يشعر باطمئنان لأحد الأمرين ؛ فترجح إحدى الفكرتين فى نظره ، بعد أن كان لا يرى بينهما فرقا بالأمس ، وبذلك ينجلى الموقف ، وينتهى الإشكال .

ومن غرائب النفس وأحوالها التى لا نستطيع فهمها تمام الفهم أن الإنسان مع أنه لا يرى أن أحد الأمرين المتضاربين يرجح الآخر فى شىء قد يصل بعد قليل إلى قرار يقضى بتنفيذ إحدى الفكرتين ، وربما يجد نفسه منفذا لها ، دون أن يشعر أنه قد قرر قرارا واضحا يقضى بتنفيذها .

فالفكرتان فى هذه الحالة متعادلتان من الوجهة النظرية ، ولكن إحداهما ظهرت على الأخرى ، وخرجت إلى حيز العمل لغير ما سبب معروف .

وأسوأ حل للتضارب العقلى هو ذلك الذى تتغلب فيه النزعات الممقوتة من الناحية الخلقية على النزعات المحمودة فى نظر العقلاء ، بل فى نظر الفاعل نفسه ؛ فقد يرى شخص من الأشخاص أن اتباع إحدى الفكرتين وتنفيذها هو عين الصواب والحكمة ، وأنه هو المعقول الموافق لقوانين الشرع والأخلاق ، ومع ذلك يقدم على تنفيذ الفكرة السيئة التى يعتقد أنها مخالفة للشرع والعقل .

وذلك الحل السيء هو نتيجة تغلب الميول السيئة على الميول الحسنة ، وظهور جانب الشر الذى هو جانب اللذات والشهوات البهيمية الذاتية على جانب الخير الذى هو جانب المصلحة العامة والعواطف الإنسانية .

وخير حل لمشكلة التضارب هو حل الرجل المهذب المثقف ، الذى تمكنت من نفسه عاطفة احترام النفس ، ونشأ على حب الخير والمصلحة والخوف من الله ومن القانون ومن الرأى العام ، وعلى الإخلاص للمجتمع الذى يعيش فيه .

فهذه المبادئ إذا ترعرعت وقويت أصبحت كفيلة بالانضمام إلى جانب الميول الحسنة الضعيفة فتقويها كما علمت .

مآل الميول المهزومة :

قلنا إن الغالب أن أحد الميول المتضاربة يتغلب على غيره . وهنا نريد أن نعرف مآل الميول المهزومة المغلوبة على أمرها .

ليست لدينا صعوبة فى أن نعرف أن الميول المغلوبة إذا كانت ضعيفة يشتد ضعفها بالغلبة ، ويكون مآلها النسيان ، فإذا رجعت إلى حظيرة الشعور لا تحظى إلا بالقليل من عنايتنا ، وقد نأسف قليلا على عدم إرضائها ، وعلى تركها دون أن نجرب ما عسى أن يكون لو أرضيناها ؛ فإذا هم شخص بقضاء العطلة الصيفية فى إحدى المدن الساحلية ، وخطر بباله السفر إلى الاسكندرية ، وتجددت فى نفسه رغبة فى ذلك ، ثم تجددت فى نفسه رغبة أخرى فى الذهاب إلى بور سعيد ، بدلا من الإسكندرية ، فإنه قد يظل مترددا بين الرغبتين إلى أن تقوى لديه الرغبة فى الذهاب إلى الإسكندرية فينفذها . أما الرغبة فى السفر إلى بور سعيد فإنها تضعف ، ولا تزال تضعف حتى تنسى . ومع ذلك قد تعود لنفسه فكرة الذهاب إلى بور سعيد ، وقد يأسف لعدم تنفيذ رغبته الأولى ، ويندم على عدم تجربة زيارتها ، ومشاهدة مناظرها ، بدلا من زيارة الإسكندرية .

هذا بالنسبة للرغبات والميول الضعيفة . أما الرغبات القوية المغلوبة على أمرها فلا نقول إن مآلها أن تنسى ، بل نقول إنها قد تؤجل حتى يأتى وقت مناسب لظهورها وتنفيذها . وقد تظهر مستترة بلباس غير لباسها الحقيقى ؛ كما إذا حاول الإنسان إخفاء الرغبة فى الانتقام من عدوه ، وهى رغبة كما تعلم

قوية ، وإنما يريد إخفاءها وتأجيلها لأن ظروفه لا تسمح بإظهارها وتنفيذها ، وترغمه على سلوك مسلك أدبى مع عدوه ، ففى هذه الحالة يكون سلوكه نحو عدوه مريبا ، يخالطه عنصر من الحقد والتهكم ، وما ذلك إلا لأن الرغبة فى الانتقام ظهرت بمظهر آخر غير مظهرها الحقيقى ، فلبست لباس الحقد والتهكم .

وقد يحل محل الميل الأصلى المغلوب على أمره ميل آخر متصل به تظهر آثاره فى السلوك ؛ كما إذا اضطر من يميل إلى الإعجاب بنفسه ، والتحدث بمزاياه إلى تسلية نفسه بالإعجاب بأهله ، والتباهى بعشيرته ووطنه .

وحلول ميل حسن محل ميل قبيح متصل به هو ما يسمى بإعلاء الميول ، وهو ظاهرة نفسية يشبه إعلاء الغرائز .

وقد تبقى الميول المقهورة مغلوبة على أمرها دائما حتى تكبت ، وتنتقل إلى حظيرة العقل الباطن . وفى هذه الحال يضطر العقل الشاعر إلى انتحال الأعذار لكبت(١) تلك الميول المكبوتة ، وتبرير نفسه بالنسبة لها ، متبعا فى ذلك عملية خاصة تسمى « عملية الدفاع »(٢) ليس هنا موضع شرحها .

ويكفى أن نقول هنا : إن كبت الميول القوية فى نظر علماء علم النفس التحليلى معناه انتقالها من عالم الشعور إلى عالم اللاشعور ، حيث تبقى فى حالة نشاط ، وإن لم يشعر به الإنسان . وتظهر آثارها بطريقة رمزية فى أثناء النوم بصور أحلام ، وفى حالة اليقظة بصور أمراض عصبية ، أو شذوذ فى السلوك .

ومن واجبات المربى أن يجد سبيلا صالحا لظهور الميول القوية المكبوتة ، حتى لا تضر بكيان المتربى العقلى ، فالتلميذ المعتز بنفسه ، المحب للسيطرة قد

---

(1) Suppression. (2) Defence Mechanism.

يكون عرضة للضعف العقلى إذا غلب على أمره ، وأرغم على الطاعة العمياء . فالأولى أن نحول ميله هذا إلى النواحى الصالحة ، بجعله رئيسا لبعض الفرق فى اللعب أو الخطابة أو الموسيقا أو التمثيل أو غير ذلك على حسب استعداده الخاص .

بذل الجهد فى تذليل الصعوبات : —

إن تنفيذ الرغبة ، ووصول الإنسان إلى غرضه لا يتم بمجرد القرار النهائى الذى يصل إليه بترجيح أحد الميول المتضاربة على غيره ، بل إنه قد يضطر بعد ذلك للتغلب على الصعوبات ، وذلك لا يكون إلا ببذل جهود متواصلة حتى يبلغ الإنسان مآربه ، ويصل إلى غايته .

فكما نتغلب على المشكلة النفسية التى هى التضارب العقلى بالوصول إلى قرار نهائى كذلك نتغلب على الصعوبات الخارجية ببذل المجهود والنشاط .

وقد تكون الصعوبة مادية كما إذا اعترض الإنسان فى سيره أحجار أو رمال أو جبال أو أنهار . وقد تكون معنوية كما إذا حالت إرادة خارجية دون تنفيذ إرادتك ، وكما إذا أصيب المرء بمرض تقلب الإرادة أو جموحها ، الناشئ عن عدم القدرة على حصر الانتباه ، والمثابرة على العمل ، وكما إذا لم يستطع الشخص تنفيذ رغبته لنقص فى مهارته أو ذكائه ، أو لأن الميول المكبوتة تظل تقلق راحته ، وتعرقل مساعيه ، وتحول دون اتجاهه إلى غرضه اتجاها مسددا موفقا . وفى جميع هذه الحالات تشتد حاجة الإنسان إلى بذل المجهود .

فالشعور بالصعوبة ، أو العلم بأن هناك عقبة فى الطريق هو الذى يثير نشاط الإنسان ، ويضطره لبذل المجهود إذا كان من دأبه النشاط ، وحب التغلب على الصعوبات . أما إذا كان دأبه التكاسل فإنه يبقى خائر العزيمة ، ضعيف الإرادة إذا صادفته عقبة ، وإن قلت قيمتها .

وليس مقدار المجهود الذى يبذله الإنسان فى عمل من الأعمال واحدا فى جميع الأحوال ؛ بل إن لذلك ثلاث مراحل هى :

(١) مرحلة البدء .
(٢) مرحلة النشاط والخرق .
(٣) مرحلة المهارة .

ففى أول الأمر يكون المجهود وسطا ، لأن الإنسان لا يشعر بصعوبة . وبعد أن يرى الطريق وعرا ، والمسلك صعبا يقف موقف المستطلع الباحث الذى يريد أن يعرف أين يذهب وأين يسير ، ويقبل على العمل بجد ونشاط ، ويبذل أقصى ما لديه من جهد ، ومع ذلك قد تكون بعض حركاته زائدة على الحاجة ، ويعتريه اضطراب وخرق فلا يحسن مايعمل . وبعد التدريب الكافى يكتسب مهارة فى العمل ، فيؤديه بطريقة شبه آلية ، مع بذل قليل من المجهود . وهذه عينها هى المراحل التى يتبعها التلميذ فى تعلم علم من العلوم أو فن من الفنون كالكتابة والقراءة والرسم .

وقد يحل الذكاء فى بعض الأشخاص محل بذل المجهود المادى فى بعضهم الآخر ؛ فقوى الجسم والعضلات يحل المشكلة بمجهوده الجسمى ، وقوى الذكاء والعقل يحل المشكلة نفسها بمجهوده الفكرى ؛ فالأول يلطم عدوه لينتقم منه ،

والثانى يؤلم عدوه بالعبارات الجارحة التى تشعل نار حميته ، فيعتريه الخزى ، وتعلو وجهه حمرة الخجل . والأول إذا وجد بابا مغلقا يريد فتحه ولا يستطيع فتحه بمفتاح يدفعه برجله أو بيده بقوة فيفتحه . وأما الثانى فيستعين بمعلوماته عن الروافع فيفتحه بآلة خفيفة الحمل، سهلة الاستعمال .

نشأة الإرادة وتطورها :

إن لنشأة الإرادة وتطورها فى حياة الطفل تاريخا عجيبا ! فالوليد لا تظهر عليه أمارات الإرادة أو النزوع الذاتى نحو عمل من الأعمال ، فإذا كبر وأخذت مداركه العقلية فى النمو أخذت نزعاته الذاتية فى الظهور بالتدريج ، بدليل أنه يقوم بأعمال وحركات عضلية ترمى إلى أغراض ظاهرة ؛ كما إذا بحث عن ثدى أمه ، أو زحف نحوها ، أو نظر إلى بعض الأشياء البراقة ، أو تحرك نحو اللعب الجذابة .

ومن حيث إن الحركات الإرادية أو النزوعية لابد أن تسبقها أفكار فإننا نجزم أنها لا تصدر عن الطفل إلا بعد أن تقوى حواسه ، وتستطيع القيام بوظائفها، وينمو إدراكه بحيث تتكون لديه أفكار يرغب فى تنفيذها بحركاته الإرادية.

فقوة الحواس ونمو الإدراك شرطان أساسيان لنمو الإرادة ؛ إذ الإرادة فى أبسط حالاتها تستلزم وجود فكرة سابقة ، وحركة لاحقة ، ورغبة فى تنفيذ الفكرة تتخلل الأمرين . وحينما يتكرر العمل الإرادى يحل التفكير فى الغرض محل التفكير فى الحركة ، وبذلك تتكون العادة ، وينشأ العمل العادى الذى تكون العناية فيه موجهة نحو الغرض الأساسى ، لا إلى الحركات الموصلة إليه .

كيف تتجدد فى نفس الطفل أفكار عن الحركات ؟

من المعلوم أن المجموع العصبى على العموم ، والخلايا المخية على الخصوص منبع نشاط حيوى ، وأن هذا النشاط منذ خروجه من المراكز العصبية وانتشاره فى العضلات يحمل هذه العضلات على الحركة انقباضا وانبساطا ، وأن هذه الحركات العضلية تسبب إحساسا مؤلما أو سارا ، وتكون بذلك سببا فى حركة أخرى .

وإننا نشاهد الطفل يقوم بهذه الحركات إبان حياته يقظا كان أو نائما ، ونعرف أن كثيرا من هذه الحركات اتفاقى . ولكننا نعرف أيضا أن من بين هذه الحركات حركات يشتد تأثيرها فى شعور الطفل ، وتكون موضع عنايته - دون إرادة منه - لكونها تسره أو تؤلمه . فهذه الحركات الشديدة التأثير هى التى تمد الطفل بأفكار واضحة عنها ، وهذه الأفكار لا تفتأ تطرق باب الشعور ، وتتزاحم أمامه وتحاول الدخول إلى ساحته ثم إلى بؤرته ، ويكون نجاحها فى ذلك بمقدار قوتها . فالأفكار التى تصل إلى بؤرة شعور الطفل بما لها من قوة هى التى تكون سببا فى نمو رغباته ، وظهور إرادته ، فيندفع إلى أعمال مناسبة لها إن كانت سارة ، وتنكمش عضلاته ، وينفر من إطاعتها إن كانت قد ارتبطت بحوادث مؤلمة فى حياته الماضية . وإننا نرى الطفل مع ذلك يقلل من أعماله الاتفاقية التى لا توصل إلى نتيجة ، ويكتفى بالأعمال التى لا بد منها للحصول على رغبته ، وقد يشاهد ذلك فى سلوكه فى أثناء الثلاثة الأشهر الأولى من حياته .

ولا تظهر إرادة الطفل ورغبته الفعالة فجأة ؛ إذ أن هناك مرحلة سابقة للإرادة الذاتية الإيجابية، تلك هى مرحلة الملاحظة السلبية ، التى فيها يكتفى الطفل بأن يكون بمثابة المراقب فقط ، وذلك حينما يرى نفسه منتبها إلى أشياء خاصة متأثرا بها ، ملبيا دعوتها بالقيام بحركات نحوها دون إرادة منه. فحركات الطفل لا تسمى إرادية إلا إذا تدخلت إرادته ورغبته فى أعماله ، واحتلت إرادته منزلة بين التأثر بالمؤثر الخارجى وبين تنفيذ الفكرة الناشئة عن هذا التأثر .

فإذا رأى الطفل جسما براقا فتوجه نحوه مباشرة لم يكن عمله هذا ناشئا عن إرادة ، ولكنه إذا رأى تفاحة فأثارت رؤيتها فى نفسه أفكارا طيبة عنها ، فتجددت فى نفسه رغبة فى القبض عليها وأكلها ، فهم بتنفيذ رغبته بإرادته فإن ذلك يدل على أن له شخصية ، وأن له نزعات إرادية .

وقد دلت التجارب على أنه ليس فى سلوك الطفل حتى نهاية الشهر الثالث من عمره ما يبرهن على أن لديه نزعات إرادية محدودة . ومن المرجح أن الإرادة تأخذ فى الظهور بعد ذلك ، وتظهر آثارها فى ضبط الحركات ، وحسن توجيهها . فإذا تكونت لدى الطفل مجموعة من الأفكار الواضحة المحدودة اشتدت رغباته وتحددت ، وأخذت أعماله الإرادية فى الازدياد .

وليست أفكار الطفل عن أعماله وحركاته هى وحدها المسئولة عما يقوم به من الأعمال ؛ إذ أن مشاهدة غيره يعمل عملا من الأعمال كثيرا ما تحمله على أن يحاكيه ويعمل مثل ما يعمل ، وأكثر ما يكون ذلك فى عهد قوة النزوع نحو المحاكاة والتقليد .

يقول (بولدوين) : « إن أول ما يظهر على الطفل العادى من علامات نمو

الإرادة أنه يحاول محاكاة غيره من الناس فى أقوالهم وأعمالهم ، وتحقيق فكرة خطرت بباله ، أو تمثيل حادثة تخيلها » . والمحاكاة كما تكون للغير كذلك تكون للنفس ؛ فالطفل أحيانا يحاكى نفسه بالقيام بعمل قام به من قبل فأعقب سرورا وتوفيقا . وأظهر ما يكون ذلك فى الأعمال الطبيعية الغرزية التى يصحبها السرور ، فإن هذه تلفت نظر الطفل وتسترعى انتباهه ، وتكون بمثابة نماذج يحاكيها عند حدوث ما يتطلبها من الأسباب ، ويثيرها من المثيرات الخارجية التى تعيد إلى ذاكرته ذلك السرور الماضى المرتبط بها ؛ وذلك كما إذا شعر طفل بالجوع فأخذ يبحث عن طعام يطفئ به ناره ، فإذا به يرى خزانة الطعام تحوى مالذ وطاب ، فيحاول فتحها ، فيفلح فى محاولته ، ويأخذ ما يحتاج إليه . فإذا وقع نظره على هذه الخزانة مرة ثانية وهو جائع مر بذاكرته ما فعل فى الماضى ، وما شعر به من سرور عند حصوله على طلبه ، فيأخذ فى عمل ما عمل مرة ثانية ، محاكيا فى هذه المرة نفسه فى المرة الأولى . ومثل ذلك كثير مشاهد فى تجارب الأطفال بل الكبار .

صفات الإرادة عند الطفل :

طبيعى أن الطفل الذى تنقصه التجارب ، والنظر إلى المستقبل ، والتبصر فى عواقب أعماله أن تكون إرادته خاضعة لوجدانه أكثر من أن تكون خاضعة لفكره ورويته ، ولذا تراه يلبى نداء شهوته ، ويندفع إلى أعماله بدافع الرغبة والحاجة الوقتية ، فالذى يريده ويقدم عليه هو الذى يرغبه ويشتهيه .

وطبيعى أيضا أن الطفل الحديث العهد بالحياة ، الذى تتسابق المؤثرات

الخارجية المحسة إلى حواسه يكون ذا إرادة جامحة متنقلة من حال إلى حال ؛ فهو إذا شرع فى عمل لا يلبث أن يتركه ويبدأ عملا آخر . وهو فى ذلك خاضع لطبيعته وغرائزه ، وعلى الأخص حب الحركة والاطلاع .

ومع هذا وذاك نرى الطفل أحيانا عنيدا متمسكا برأيه ، لا يصغى للنصيحة ، ولا يأبه بالإرشاد . وما ذلك إلا مظهر من مظاهر حب الظهور والسيطرة . والمشاهد أنه لا يتصف بهذه الصفة صفة العناد أو المشاكسة إلا أمام من يظن فيهم الضعف ، أما أمام من يعتقد فيهم الحزم والقوة فإنه يكون سلس القياد ، لين العريكة مطواعا . وفى هذه الحالة يكون أكثر تأثرا بالإيحاء الخارجى الذى يأتى إليه من طريقين هما : أولا — طريق الأفكار والأوامر التى يسمعها ممن يعتقد أنهم يفوقونه بقوتهم الجسمية أو مقدرتهم الفكرية ، وثانيا طريق محاكاة هؤلاء فى أعمالهم وأقوالهم .

ولكون قوى الطفل الجسمية والعقلية محدودة تراه عرضة للشعور بالتعب بعد بذل قليل من المجهود فى عمل واحد ، ولهذا تنقصه المثابرة على العمل ، ويعوزه ضبط النفس ، والانتباه إلى الشىء الواحد مدة طويلة .

وليس فى اتصاف الطفل بهذه الصفات شىء يدل على ضعف فى شخصيته أو إرادته أو منزلته العقلية ، ولكنه دليل على أن إرادته لا تزال فى دور النمو ، وفى حاجة إلى التربية والتهذيب . فليس لنا أن نلوم الطفل أو نوبخه على شىء منها ، ولكن علينا أن نحسن قياده ، ونرشده إلى الطرق القويمة ، ونعوده قوة الإرادة وضبط النفس بالوسائل التى ستعرفها فيما بعد .

أنواع الإرادة :

إن الناس يختلفون فى الطريقة التى يتبعونها لتحويل أفكارهم ووجداناتهم إلى أعمال ، فمنهم :

(١) ذو الإرادة الطائشة ، الذى لا يفكر ولا يتروى ، ولا يوازن بين بعض الميول وبعض ، ولا ينظر إلى المستقبل نظرة جدية ، مسترشدا بالتجارب ، مستعينا بالذكاء والفطنة . ومنهم :

(٢) ذو الإرادة الجامحة ، الذى يندفع إلى العمل مع شىء من الروية ، ولكنه لا يلبث أن ينتقل إلى عمل آخر قبل أن يتم عمله الأول ، فمثل هذا ينقصه ضبط النفس ، وقوة الإرادة . ومنهم :

(٣) صاحب الإرادة المعتقلة ، المترددة الضعيفة ، الذى يأتى عند مرتبة الموازنة بين الميول ويقف ، أو يقدم رجلا ويؤخر أخرى ، فلا يصل إلى قرار نهائى . وإذا وصل فإنما يكون ذلك « بعد فوات الوقت » . ومنهم :

(٤) صاحب الإرادة الحازمة القوية ، وهى المثل الأعلى ؛ إذ أنها تنفذ ما يقضى به التفكير والتروى فى حينه .

وتتجلى الإرادة الطائشة بأجلى مظاهرها فى صغار الأطفال والمجانين ،

فهى فى الصغار طبيعية ، وفى الكبار مرض من الأمراض يسمى « هايبر بوليا (١) » . وهى ترجع إلى عدم قدرة المراكز العليا على ضبط المراكز السفلى ، إما لعدم نمو الأولى كما هى الحال فى الأطفال ، و إنما لخلل فيها ، كما هو الحال فى المجانين .

وتظهر الإرادة الجامحة فى عصر الطفولة الثانى حوالى السنة الثامنة ، حينما يميل الطفل إلى الاطلاع على الأشياء الكثيرة التى تكون ببيئته ؛ فهو يعنى بهذا ، ثم ينتقل إلى ذاك وهكذا . وهذا راجع إلى نمو غريزة حب الاطلاع ، وولع الطفل باللعب والحركة ، وعدم قدرته على ضبط نفسه وحصر ذهنه فى شىء واحد مدة طويلة . « فالمنبهات الخارجية » المتعددة تثير نشاط الطفل ، ولعدم قدرته على حصر ذهنه فى شىء واحد مدة طويلة تراه ينتقل من شىء إلى آخر ، ويكون مثله فى ذلك مثل الجائع الذى يرى أمامه أنواعا كثيرة من الأطعمة فتراه يأخذ جزءا من كل نوع .

وللإرادة المعتقلة أسباب منها : عدم وجود الباعث النفسى على العمل ، أو ضعف هذا الباعث مع وجود المثير الخارجى ، أو عدم الإقدام على التنفيذ مع وجود الباعث والمثير . وقد يصل اعتقال الإرادة إلى مرض من الأمراض يسمى « أبو ليا (٢) » قد يظن الشخص معه أنه غير قادر على تنفيذ إرادته لمعارضته إرادة أخرى لها .

وقد حكى « ريبو (٣) » أن بعض المصابين بهذا المرض كان يترك خادمه

---

(1) Hyberbulia. (2) Abulia.

(3) Th. Ribot. عالم مشهور من علماء النفس الفرنسيين

واقفا أمامه نحو نصف ساعة دون أن يأخذ منه كوبا من الماء كان قد أمره بإحضاره ، وأن آخر كتب وثيقة قانونية ثم حاول نحو مائة مرة أن يكمل توقيعه عليها . وقد يصل الأمر بالمريض إلى أن يبقى وحيدا هادئا عديم الحركة ، غير قادر على القيام بعمل من الأعمال كأنه مسلوب الإرادة .

وقد يصير الشخص مسلوب الإرادة لا لمرض ولكن لحصر ذهنه فى شىء ما مدة طويلة ؛ كما يحصل لبعض المغالين فى التعبد ، أو الذين يعملون تحت تأثير الإيحاء أو التنويم المغناطيسى .

وقد يكون السبب فى اعتقال الإرادة قوة المانع من العمل ، أو كثرة البواعث وتضاربها ، فيقف الإنسان حائرا أمامها طويلا ، مثال الأول الخوف الشديد من القضاء مثلا أو من ملاقاة الناس أو من انتقادهم . وهذا الخوف يحدث ما يشبه شللا فى الأعصاب والعضلات ، فيحجم الإنسان عن العمل . ومثال الثانى توازن الميول ، وتعادل الأدلة المعاضدة للعمل والمعارضة له ، دون وجود خوف أو ضعف فى العزيمة . وهذا كثيرا ما يحصل لمدمنى التفكير . وقد يكون التردد أو التوانى راجعا إلى عدم الثقة بالنفس أو بالنتيجة التى يصل إليها الإنسان بعد القيام بالعمل . وهنا لا يكون تضارب فى الميول ، ولا نقص فى العزيمة ، ولا خوف من تنفيذ الرغبة ، ولا ضعف فى الإرادة ، وإنما يحجم الإنسان عن العمل لعدم تحققه من الفائدة التى تعود عليه منه .

والخلاصة أن اعتقال الإرادة بمعنى عدم الإقدام على العمل يرجع إلى : (١) مرض عصبى أو (٢) فقد الميل نحو العمل ، أو (٣) عدم القدرة على ترجيح أحد الميول ، أو (٤) ضعف العزيمة ، أو (٥) قوة المانع من العمل ، أو (٦) عدم

القدرة على تنفيذ العمل ، أو (٧) عدم الثقة بالنفس أو بالنتيجة .

ويصحب اعتقال الإرادة فى كثير من الأحيان خوف وذعر واضطراب ذهنى ، وعدم رغبة فى الحياة الاجتماعية ، وانقياد لأحلام اليقظة ، واشتغال بأعمال قليلة الجدوى ككثرة غسل اليد أو الوجه أو تنظيم الملابس أو تنظيفها . وكثيرا ما يشعر المصاب بهذا المرض النفسى بأنه وضيع ضعيف الجاه ، غير قادر على القيام بأعمال هامة ذات نتائج قيمة . ومع ذلك قد تراه يبذل جهدا كبيرا ، ونشاطا غزيرا فى غير طائل لعدم قدرته على توجيه نشاطه إلى غرض يعتد به .

علاج الإرادة الجامحة :

تعلم أن كلا من الإرادة الطائشة والجامحة والمعتقلة غير مرغوب فيها ؛ ولذا يجب على المربى أن يبذل قصارى جهده فى معالجتها .

أما علاج الطائشة فليس من وظيفة المربى ، وإنما هو من وظيفة الطبيب إذا كان طيش الإرادة راجعا إلى خلل عصبى .

وأما الإرادة الجامحة فهى التى قد يرغم المربى على علاجها ، وبذل الجهد فى سبيل كبح جماحها ، وحسن قيادها . فلينظر : —

(١) فقد يكون من الضرورى اختبار مخ الطفل ، ومعرفة ما فيه من نقص فى التكوين أو خلل فى التركيب ، فعليه باستشارة الطبيب والاستعانة به على إزالة ذلك الخلل .

(٢) وقد يكون السبب فى جموح الإرادة نقصا فى نظم التربية أو طرق

التدريس ، وحينئذ يكون من الواجب إصلاح هذه النظم ، واتباع طريقة مشوقة فى التعليم بحيث يضطر الطفل إلى حصر الذهن ، وطول الانتباه .

(٣) وقد يكون الجموح ناشئا عن عدم رغبة الطفل فى المادة التى يطلب منه الانتباه إليها ، فمن الواجب إذاً أن ننتقل من مادة إلى مادة أخرى يرغب فى تعلمها ، ثم ننتقل من هذه إلى تلك ، أو نبحث عن عنصر مشوق فى التى لا يرغب فيها متبعين فى ذلك وسائل التشويق المعروفة .

(٤) فإذا كان الجموح ناشئا عن قلق أو تعب أو اضطراب وجدانى وجب علينا أن نترك الطفل حتى يستريح ويعود إليه نشاطه .

(٥) وإذا كان الطفل ميالا إلى العناد والمشاكسة اضطررنا إلى اتخاذ طريقة حازمة معه حتى يعود إلى رشده .

علاج الإرادة المعتقلة أو الضعيفة :

وأما علاج الإرادة المعتقلة أو الضعيفة فمن أهم ما يجب أن يعنى به المربون، لا بالنسبة لمن عهد إليهم بتربيتهم فحسب، ولكن بالنسبة لهم أنفسهم. والواجب مراعاته:

(١) أن يعنى الإنسان عناية خاصة بتحديد الغرض الذى يجب أن يرمى إليه ، إذ بدون ذلك يكون حائرا مضطربا لا يدرى ماذا يصنع . ولا بد أن يكون الغرض حيويا ، ذا قيمة للنفس أو للغير ، من الممكن الحصول عليه ؛ لأن الأعمال القليلة القيمة لا تقبل عليها النفس وهى جادة راضية ، كما أنها لا تقبل على عمل ما تعرف أنه مستحيل الوقوع أو صعب المنال . وإذا كان

الوصول إلى الغرض المطلوب يتطلب الجهود المتواصلة وقتا طويلا فمن الواجب تقسيم العمل إلى أقسام يكون لكل منها غرض فرعى ، بحيث يؤدى الحصول على هذه الأغراض إلى الوصول إلى الغرض الأساسى المطلوب ، لأن العلم بأن الغاية قريبة ، والطريق سهل معبد يحمل على النشاط . ألا ترى أن الطالب يجتهد اجتهادا غير عادى عند قرب الامتحان ؟ وأن المتسابقين ينشطون إذا قربوا من الغاية ؟

(٢) أن يراقب الإنسان نفسه ، ليعرف مقدار تقدمه فى سبيل التغلب على التردد والتباطؤ . وقد عملت تجارب برهنت على أن مراقبة النفس ، وقياس مقدرتها فى ناحية من النواحى مما يؤدى إلى نشاطها ، وزيادة مقدرتها فى هذه الناحية ، ذلك لأن النفس كثيرا ما ترغب فى التقدم والرقى من منزلة إلى أعلى منها . وليس من يسير فى عمله بحسب ميوله كمن يحاول أن يصل إلى غاية خاصة ، وغرض محدود يضعه نصب عينيه .

(٣) أن يحاول الإنسان ما استطاع أن يجعل الغرض الذى يسعى إليه غرضه الخاص المنسوب إليه ، وأن يشعر نفسه أنه مسئول عن أى تقصير أو تباطؤ يحدث فى السعى نحو هذا الغرض ، وأن ينافس فى أعماله العظماء الذين يوثق بهم ؛ فنسبة الغرض إلى النفس ، والشعور بالمسئولية ، ومنافسة العظماء — تصير بواعث نفسية تبث فى النفس النشاط ، وترغمها على الخروج من عالم التردد والأحلام إلى عالم العزيمة والعمل ، وتجعل الإنسان يرغب فى عمله رغبة حقيقية ، تسهل عليه الصعب ، وتفتح أمامه ما أغلق من الأبواب .

وإذا لاحظ المربى فى بعض المتربين ضعفا فى إرادتهم فمن الواجب أن يتنبه إلى ذلك الضعف ؛ لأنه عيب من عيوب الإرادة ، أو مرض من أمراضها .

ومن الضرورى أن يتخذ جميع الوسائل الفعالة الممكنة للقضاء على ذلك العيب ، والتخلص من ذلك المرض . وهاك أهم الوسائل التى يجب على المربى اتباعها للوصول إلى هذا الغرض :

(١) أن يراقب ضعاف الإرادة من الأطفال مراقبة شديدة بدون إهمال ، وأن يحاول أن يستبدل بضعف إرادتهم قوة .

(٢) أن يزودهم بالأفكار الصالحة التى تحملهم على العمل .

(٣) أن يبذل جهده فى جعلهم يحولون هذه الأفكار إلى أعمال بدون تردد ؛ فإن ذلك يعودهم قوة الإرادة ، والسرعة فى تحويل الأفكار الصالحة إلى أعمال .

(٤) أن يربى فى نفوسهم قوة الانتباه إلى كل فكرة صالحة تمر بخواطرهم ، والتفكير فيها وفى طرق تنفيذها تفكيرا جديا ؛ إذ لولا هذا الانتباه لذهبت هذه الفكرة من غير تنفيذ ، أو تحولت إلى عمل صادر عن إهمال وعدم تدبر .

(٥) أن يحملهم المسئولية أحياناً ، ويعهد إليهم ببعض الأعمال التى تحتاج إلى مجهود . ويكون رائده فى ذلك التنشيط والتشجيع لا تثبيط العزائم .

(٦) أن يعود ضعاف الإرادة الإقدام ولو فى الأمور الصغيرة فى أول الأمر ، ثم ينتقل بهم إلى غيرها مع اتباع قوانين العادة ، حتى تصبح قوة الإرادة فى عظام الأمور ديدناً لهم ، وعادة من عاداتهم .

(٧) أن يذكر ما للعواطف وقوتها من الأثر فى تقوية الإرادة ؛ فالعاطفة - كما تعلم - باعث قوى يحمل الإنسان على عمل أو أعمال مناسبة لها باستمرار ، فما عليه إلا أن ينمى العواطف المستحسنة ، بإيجاد الفرص المثيرة لها مرات متعددة حتى تثبت فى النفس ، وتصير من عناصر الشخصية ، فتصدر عنها الأعمال الصالحة بدون تردد .

(٨) أن يكون مثلا عاليا للمتربين فى قوة الإرادة ، مع اتباع الحزم فى تصرفاته ، فلا يثير عناد الأطفال ، ولا يوهمهم أنه متظاهر غير جاد فى عمله .

(٩) أن يتعمد أحيانا عدم إرضاء رغبات الأطفال ، وعدم قضاء مطالبهم ؛ ليعودهم ضبط النفس الذى هو عنصر هام من عناصر قوة الإرادة ، أو مظهر من مظاهرها .

مظاهر قوة الإرادة :

كلنا يعرف على وجه العموم الفرق بين قوة الإرادة وضعفها ؛ فالشخص الذى ينفذ عزيمته ويحولها إلى عمل بدون تردد ولا تشكك يسمى قوى الإرادة ، أما الذى يعتريه التردد فى أمره ، والتشكك فى عزيمته ، ويقدم رجلا ويؤخر أخرى فى أعماله فيسمى ضعيف الإرادة .

بيد أنه من الواجب أن تعرف أن قوة الإرادة ليست مقصورة على الإقدام ، ولكنها تشمل الإحجام فى موضعه ؛ فمن يحجم عن الأعمال الضارة ، ويأبى الخضوع للشهوات ، ويبذل جهده فى معارضة النزعات الشريرة العذبة

المقبولة يكون أقوى إرادة من الذى يقدم على الأعمال السارة التى يترتب عليها منفعة .

فالمرء لا يكون قوى الإرادة إلا إذا كان قادرا على ضبط نفسه ، وبذل جهده فى سبيل تقوية الرغبات الضعيفة المستحسنة ، وإخماد الميول القوية المستقبحة. ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتى :

نفرض أنك كنت نائما على فراش وثير صبيحة يوم من أيام الشتاء البارد ، فعنّ لك الاستيقاظ من النوم فى وقت معين ، فشعرت فى نفسك بميل شديد للاستمرار فى النوم؛ لتتمتع بذلك الفراش الوثير ، وبالمكان الدافئ الذى كنت به ، ولتتجنب ألم الاستيقاظ والتعرض للمطر والهواء البارد ، وتكفى شر الأعمال الشاقة .

ولكنك بجانب ذلك شعرت أن من الواجب عليك أن تستيقظ وتقاوم هذه الصعوبات ، فهببت من نومك ، وهممت من فراشك ، وشرعت فى الاستعداد للخروج وتولى عملك .

فهنا ميل شديد نحو النوم ، وآخر ضعيف نحو الاستيقاظ ، ولكن جهدك غلب هذا الميل الضعيف على ذلك القوى وقوّاه فأصبح أقوى منه . فحينئذ يقال إنك قوى الإرادة ، وما ذلك إلا بتدخل جهدك الذى بذلته فغلبت به الميل الضعيف على القوى .

وفى ذلك ما فيه من ضبط النفس . أما إذا استسلمت للميل الأول، وبقيت نائما حتى فات الوقت قيل عنك إنك ضعيف الإرادة ؛ لأنك لم تضبط نفسك ، ولم تصبر على مكاره الاستيقاظ ، ولم تبذل جهدا فى سبيل تغلب الميل الضعيف وتقويته . وهاك مثلا آخر :

نفرض أن الظروف جمعتك بعدوّ أثار غضبك ، واستنفد صبرك ، فشعرت بميل قوى للانتقام منه ، ولكنك ضبطت نفسك ومنعتها من الوثوب على عدوك . ففى هذه الحالة أيضا تسمى قوى الإرادة ؛ لأنك ضبطت نفسك ، ولم تطع أمر غضبك ، وبذلت جهدك فى إخضاع ميلك القوى ورغبتك الشديدة فى الانتقام من عدوك . فضبط النفس وبذل الجهد ضروريان فى قوة الإرادة . وتظهر آثارهما فى الإقدام أو الإحجام فى موضعه .

هذا ولا يكون الإقدام أو الإحجام دليلا على قوة الإرادة إلا إذا تبعه الاستمرار فى العمل أو الترك إلى النهاية ، فالرجل الذى يشرع فى العمل المحمود ، ثم يكف عنه قبل الانتهاء منه ، وقبل الوصول إلى الغرض المقصود بدون سبب معقول لا يسمى قوى الإرادة ، بل يوصف بأنه خائر العزيمة . وإذا انتقل الشخص من عمل قبل الانتهاء منه إلى آخر كانت إرادته جامحة أقرب إلى إرادة الأطفال . وكذلك من يكف عن العمل السيئ مدة ثم يرتكبه فيما بعد .

فقوى الإرادة هو من يقدم على الأعمال التى يعتقد أنها نافعة ، ويستمر فى عملها حتى يتممها ، غير متأثر بالمغريات الخارجية ، ولا مكترث للصعاب التى تصادفه . أو هو ذلك الذى لا يخضع لشهواته وميوله الشخصية ، ولا يستسلم لهواه الضال ، بل يحسن قياده ، أو يسعى سعيا حثيثا فى القضاء عليه .

منشأ قوة الإرادة :

إن قوة الإرادة فضيلة من الفضائل ، أو عادة من العادات التى لا تتحقق

إلا باستكمال شروط العادة التي عرفتها ، فهي إذاً من الأمور المكتسبة التي يحصل عليها المرء بالتجارب والتعود . وهي مرتبطة كما علمت بالعواطف وغيرها من الميول الفطرية أو المكتسبة .

وقلما نجد بين مشهوري الرجال وعظماء التاريخ من لم يكن قوى الإرادة ، لا سيما الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ، وقادة الجيوش ، وساسة الأمم .

وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى في قوة الإرادة ، يدلك على ذلك قوله لعمه أبي طالب — حينما أراده قومه أن يكف عن دعوتهم إلى دين الاسلام : « والله يا عم لو وضعوا الشمس في يميني ، والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر ما فعلت حتى يظهره الله أو أهلك دونه » .

ولنا في نابليون من بين رجال التاريخ الحديث أظهر مثل لرجل الإرادة ، فقد حكى عنه أنه كان يكره أن يسمع من أحد أن يقول « لا أعرف » أو « لا أستطيع » أو « مستحيل » ؛ فكان إذا سمع الأولى يقول « تعلم » ، وإذا سمع الثانية يقول « اعمل » ، وإذا سمع الثالثة يقول « حاول » .

ضبط النفس :

قلنا إن ضبط النفس من مظاهر قوة الإرادة . ويراد بضبط النفس منعها من الاتصاف بالصفات القبيحة ، ومن الاستسلام للشهوات ، وارتكاب ما لا يليق من الأعمال المستهجنة .

وهو ضروري للإنسان ، لا من الوجهة الكمالية فحسب ، ولكن من وجهة التنمية الجسمية والعقلية والخلقية أيضا ؛ فالإنسان لا ينمو في النواحي المستحسنة

إلا إذا ضبط نفسه ، ومنعها من الاسترسال فى النواحى المستقبحة .

وليس ضبط النفس مقصورا على منعها من الشهوات الجسمية ، ولكنه يشمل عدم الاستسلام للانفعالات والعواطف الخارجة عن حد الاعتدال ، وعدم الخضوع للأفكار الجامحة والميول والرغبات الذاتية ؛ إذ أن الاستسلام للانفعالات والعواطف السيئة سبب كثير من الأمراض الخلقية ، كالشره والإسراف والبخل والشراسة وحدة الطبع وسوء المعاملة . أما ضبط النفس فمن أسباب كمال الصحة الجسمية والعقلية ، ومن دواعى التحلى بفضائل جماعها العفة . ويكفى أن يكون الضابط لنفسه مسيطرا عليها ، مسيرا لها وفق ماتشاء الأفكار السديدة البريئة ، والميول الخيرية الاجتماعية .

ومع ما لهذه الفضيلة من فائدة جسمية عقلية خلقية نرى أن كثيرا من الناس لا يتحلون بها ؛ فالانقياد للرغبات الذاتية من صفات الضعف الظاهرة فى الطبيعة البشرية الميالة للخضوع لما يهاجمها من الأفكار السيئة ، وما يعاودها من الرغبات الدافعة بها إلى الشر .

نعم إن المرء ليس مسئولا عن مرور الخواطر السيئة والرغبات الشريرة بنفسه ؛ إذ أن من دأبها أن تفاجئ النفس مفاجأة الطفيلى الذى لا يحترم ولا يعنى به ، وإنما العيب كل العيب ، والعار كل العار فى الانقياد لهذه الأفكار الشريرة . والمسئولية تتحقق بالخضوع لتلك الرغبات السيئة بتحويلها إلى أعمال ضارة بالنفس أو بالغير .

وربما يكون من أكبر مشكلات التربية كيفية التخلص من هذه الأفكار والرغبات . بل إن أهم عمل يقوم به المربى لنفسه أو لغيره ، المقوم لشخصيته

أو لشخصية الناشئين من أبناء أمته أن يفلح فى محاربة الأفكار الأمارة بالسوء ، ويتمكن من كبح جماحها وإخضاعها ، واستبدال أفكار صالحة بها .

هذا وقد برهنت التجارب على أن مجرد الوعظ قد لا يكفى للقضاء على هذه الأفكار والأعمال التى تترتب عليها ؛ فمن الواجب البحث عن عوامل أخرى نفسية نتمكن بها من الوصول إلى هذا الغرض . وليس هناك من عامل أقوى من محاربة الأفكار بأفكار مضادة لها ، ومعاكسة الأعمال بأعمال تعارضها . ويدخل فى ذلك :

(١) عدم السماح للأفكار والرغبات السيئة بأن تتحول إلى أعمال ؛ لأن الأفكار والرغبات التى لا تجد لها منفذا ، ولا تتحول إلى أعمال خارجية تضعف ، بل قد تموت فى مهدها عقب ولادتها ، أما تلك التى يعد فى أجلها ، وتقضى حاجاتها ، وتنتعش وتستوى على سوقها فيصبح من الصعب — إن لم يكن من المستحيل — القضاء عليها .

ولكن الامتناع عن الأعمال الخارجية قد لا يكون قيما إذا بقيت الأفكار السيئة محتلة بؤرة الشعور ؛ لأنها قد تغرى المرء ، وتحمله عاجلا أو آجلا على القيام بأعمال أخرى إذا سنحت لها الفرصة ، وإذا لم تسنح لها الفرصة فقد تضر بحياة الشخص الجسمية والعقلية أو الخلقية . ولذا كان من الضرورى :

(٢) السعى فى استئصال هذه الأفكار والرغبات ، والقضاء عليها ، كى لا تكون سببا فى فساد الإرادة ، وإغوائها ، والتدخل فى شئونها . ويرى بعض المربين أن نتدرج فى القضاء على هذه الأفكار والرغبات الفاسدة ، أو أن نخلى أمامها السبل ؛ لأن الفكرة إذا تحولت إلى عمل رضيت وذهب أثرها .

أما التدرج فلا بأس به إذا أردنا التخلص من عادات ثابتة يصعب التخلص منها دفعة واحدة. وأما إخلاء السبيل فرأى فاسد، لأن الرغبة الفاسدة إذا رضيت وذهبت آثارها وقتيا فإنها لا تلبث أن تعود، فإذا تكرر إرضاؤها أصبحت عادة ثابتة من الصعب اقتلاعها.

ومما يساعدنا على إضعاف هذه الأفكار، ووضع حد لإلحاحها فى طلب الدخول إلى حظيرة الشعور، ثم إبادتها بالفعل:

(٣) التزود بالأفكار والرغبات والعواطف الصالحة المضادة لها، فإن الأفكار السيئة إذا حاولت مهاجمة الشعور، ووجدته محصنا بالحصون المتينة، محوطا بجيوش قوية من الأفكار الصالحة ارتدت على أعقابها خاسرة. وكلما هاجمت صُدَّت، ولا تزال تصد حتى تضعف شوكتها، ويكون مآلها الخسارة ثم الهلاك.

والتزويد بالأفكار الصالحة يتحقق بالتلقين، والقدوة الحسنة، والإيحاء، والقراءة فى كتب الأخلاق، والاطلاع على سير الأبطال ذوى الأخلاق القوية، والشخصيات البارزة. ومن أقوى الأفكار أثرا فى إضعاف النزعات السيئة:

(٤) التفكير فى قيمة النزعات، والنظر فى عواقبها نظرا جديا، فإن هذا قد يدعو الإنسان إلى احتقارها، والتأكد من أنها لا تساوى الأضرار التى تنجم عنها، ولا تستحق عناية الإنسان بها، ولا التأثر بها، وبذلك يظهر قبح الاستسلام لها. وهذا ما يسمى مبدأ النظر فى النزعات نظرة فلسفية الذى كان يقول به اسبينوزا الفيلسوف الهولندى (١٦٣٢ — ١٦٧٧م).

على أن مجرد وجود الأفكار والرغبات الصالحة ربما لا يكفى لمعارضة

الرغبات السيئة ، لأن هذه فى الغالب أقوى وأشد نفوذا على النفس ؛ ولذا وجب :

(٥) أن تحول الرغبات والعواطف الصالحة إلى أعمال ؛ لأنها بذلك تثبت فى النفس ، ويقوى شأنها ، وتعلو منزلتها ، وتصبح من العناصر المكونة للشخصية . لأنه إذا كانت الأعمال الصالحة على حسب نظرية (جيمز لانج) تكفى لإيجاد الرغبات والعواطف فهى بتقويتها وتثبيتها فى النفس أحرى . وهذا مطابق لما ذكرناه من أن الفرص وتكرر الأعمال كفيلة بتكوين العواطف ، وجعلها عادات من الصعب الإقلاع عنها . ولذا كان من الواجب مراعاة قوانين العادة عند القيام بالأعمال الصالحة المضادة للرغبات السيئة .

ولكى يكون الإنسان فى مأمن من مهاجمة الرغبات السيئة ، وفى حصن حصين يمنعه من تسربها إليه يجدر به :

(٦) الاختلاط بمن حسنت أخلاقهم ، وعرفوا بقدرتهم على ضبط أنفسهم ؛ فإن لأخلاق الأصحاب والجماعات أثرا كبيرا فى تكوين أخلاق الفرد ، فإذا اختلط الإنسان بمن هذه صفتهم لم يجد فرصة للشذوذ والخروج على قانون ضبط النفس . وعلى مر الزمن يصبح مثلهم حسن الأخلاق ، مسيطرا على نفسه ممسكا بزمامها .

والخلاصة أن ضبط النفس من أجلّ الفضائل التى يجب الاهتمام بها ، وأن أهم الوسائل لتكوينها التخلص من الأفكار والنزعات الشريرة ، ومحاربتها بالقدوة الحسنة ، والأفكار الصالحة ، وتكوين الإرادة القوية القادرة على تنفيذ هذه الأفكار وتحويلها إلى أعمال حسنة .

المراجع بالإنجليزية :ــ

(1) Everyman's Psychology, by J. Adams, ch. IX.
(2) Introduction to Social Psychology, by W. Mc Dougall, ch. IX.
(3) Fundamentals of Psychology, by Dumville. ch. XIV.
(4) Psychology, by Woodworth, ch. XX.
(5) The Teacher's Handbook of Psychology, by J. Sully, part IV, ch, XVIII.
(6) The Child, His Nature & Nurture, by W.B.Drummond, ch. X.
(7) Groundwork of Educational Psychology, by J. Ross, pp. 129-134.
(8) Dictionary of philosophy and Psychology, edited by J. M. Baldwin, article "Will".

الفصل العاشر

عوامل الاختلاف فى السلوك

قد تتحد الظروف والبيئة والمثيرات الخارجية ويختلف الناس فى تأثرهم بها ، ويتباينون فى وجهات أنظارهم نحوها . وذلك راجع إلى اختلافهم فى التكون الجسمى والعقلى من ناحية ، وفى النشأة والتربية من ناحية أخرى . فاذا اتحد الناس فى أنهم يسكنون بيئة واحدة أو بيئات متقاربة ، ويخضعون لظروف طبيعية أو اجتماعية واحدة أو متشابهة فمن المشاهد أنهم لا يكونون سواء فى ميولهم ورغباتهم ونزعاتهم ؛ إذ أن كلا منهم يشق له طريقا خاصا فى الحياة ، ويتعود عادات خاصة، ويخضع لعواطف وميول خاصة . وما ذلك إلا لأن للغرائز والانفعالات والعادات والميول والعواطف والمعرفة والآراء المكتسبة آثارا لاتنكر فى سلوك الشخص . ولكون هذه كلها لابد أن تختلف فى شخص عنها فى شخص آخر نجد أن سلوك أى شخص لا يمكن أن يكون مثل سلوك غيره سواء بسواء فى جميع النواحى .

وقد درسنا فيما مضى الغرائز والميول والعادات والانفعالات والعواطف . والآن نريد — إتماما للبحث — أن ندرس استعدادات أخرى لها تأثير قوى بيِّن فى تصرفات الإنسان العقلية ، وسلطان ظاهر على سلوكه الإرادى واتجاه

نشاطه الحيوى . تلك الاستعدادات هى : السجايا ، والطباع ، والأمزجة ، والأذواق ، والفروق الجنسية ، وإليك بيان كل منها .

١ - السجايا Dispositions

يرى العلامة مكدوجل أن السجية هى : « نتيجة امتزاج الميول الغرزية » . أو هى : « جزء ثابت من أجزاء الكيان النفسى يجعل اتجاه النشاط العقلى فى ناحية خاصة سهلا ميسورا » . أو هى : « مجموعة الميول الفطرية التى يُحدث فيها مجرى التجارب الحيوية بعض التعديل ، فيضعف بعضها ويقوى بعضها الآخر ، وفقا لذلك القانون الأساسى الذى مؤداه : أن استخدام العضو يجعله أقدر على أداء وظيفته ، وأن إهماله يدعو إلى بقائه ناقص النمو ، أو إلى ضموره أو فساده(١) » .

ويقول الأستاذ جيمز دريفر(٢) : « إن كلمة السجية كلمة اصطلاحية يستعملها علماء النفس ويريدون بها تكوين العناصر العقلية والعصبية تكوينا خاصا ينشأ عنه سلوك طريق خاص فى الحياة العملية التجريبية . وهى إما موروثة وإما مكتسبة بالتجارب . وقد تتدخل التجارب فى السجايا الموروثة فتحدث فيها بعض التغيير والتعديل » .

---

(1) See. "Energies of Man P. 172.

(2) James Drever. See his "Psychology of Everyday Life, P. 16.

فالسجية على كل حال وحدة أو عنصر من العناصر العقلية ، أو لون ثابت من ألوان العقل ، داخل فى تركيبه وتشكيله .

ثم إنْ هذا العنصر يكون إلى ناحية الوجدان أجنح ، ولذلك يقول وِلْتُون(١) : «إن السجية هى نتيجة امتزاج الميول الانفعالية ، أو نتيجة امتزاج الغرائز باعتبارها أنواعا مختلفة للوجدان » .

وليست السجية وحدة عقلية أو عنصرا نفسيا هادئا ، بل إن لها آثارا فعلية فى تشكيل سلوك الفرد ؛ فليس من كان من سجاياه العطف على الناس والرأفة بهم كالذى يحنق عليهم ويتربص بهم الدوائر ، وليس من ينظر إلى الأشياء التى حوله وإلى الحوادث التى تمر على مرأى منه ومسمع خلال منظار معتم حالك السواد كالذى ينظر إليها خلال منظار أبيض شفاف ، نظرة المتأمل المدقق الذى يود أن يراها كما هى على حقيقتها .

والعطف ، والحنق ، والتشاؤم ، والتفاؤل ، وغيرها من الصفات الوجدانية الثابتة لا تكون مقصورة على النفس ، ولا تقف عند مجرد حركات النفس وتأججات الصدر ، بل إنها تتعدى حدود النفس ، ويصل خيرها أو شرها إلى الغير ، وتظهر آثارها فى تحديد النشاط واتجاهه ، جسميا كان ذلك النشاط أو عقليا ؛ إذ ليس من المستطاع أن تكون الوجدانات بمعزل عن الأفكار والأعمال .

وتعرف السجية بتغلب نزعة من النزعات الغرزية ؛ ذلك أن الغرائز الإنسانية قلما تمتزج فى شخص من الأشخاص امتزاجا معتدلا متزنا ، بل الغالب أن ترجح إحداها ، وعن ذلك الرجحان تنشأ السجية ، ويظهر أمرها .

وذلك مشاهد ؛ فمن الناس سريع الغضب ، الذى تمكنت غريزة الغضب

---

(1) See his "Psychology of Education" P. 126-7.

من نفسه ، ومنهم من تغلبت عليه غريزة الخوف ؛ فينشأ ودأبه الوجل والذعر ، أو التردد والجبن ، فيقدم رجلا ويؤخر أخرى فى جميع الأمور . ومنهم من تتغلب عليه نزعة الادخار وحب الاقتناء ؛ فينشأ بطبعه حريصا ، محبا لجمع الأشياء وتكديسها . وكذلك ترى من الناس الشهوانى الخاضع للنزعة الجنسية ، والمغرور الذى سيطرت عليه غريزة حب الظهور وهكذا .

وقد عقد مكدوجل فى أحد كتبه (١) فصلا ممتعا لبيان السجايا ، فذكر النزعات الفطرية بحسب ما يرى ، ووضع بجانب كل منها السجية الناشئة عن تغلبها على النحو الآتى :

النزعة الفطرية	السجية الناشئة عن تغلبها
الغضب .	التهيج — المشاكسة .
حب الإطلاع .	البحث — التعجب — حب التساؤل .
الخوف .	الذعر — الوجل — الحذر الشديد .
حب التناسل .	الشهوة — حب الألفة .
البحث عن الطعام .	الشره — النهم .
حب الظهور .	الغرور — الإعجاب بالنفس — التكبر .
حب الخضوع .	التواضع — الانقياد — الظرف .
حب الاختلاط .	حب الاجتماع والاتصال بالناس — التودد .
النفور .	التأفف — التأنق .
حب الاقتناء .	البخل — الاقتصاد .
الضحك .	المرح — الاغتباط .
الضجر .	الجزع — الاكتئاب — التوسل .

---

(1) Outline of Psychology P. 352.

ومن هذا البيان ترى أن تغلب النزعة الغرزية قد يتصور بصور مختلفة الدرجة ؛ فتغلب حب الاطلاع قد يؤدى إلى حب البحث ، أو إلى شدة التعجب عند مشاهدة كل أمر غريب ، أو إلى كثرة السؤال عن أسباب الأشياء ، والمغالاة فى اقتفاء آثارها . وتغلب الخوف قد يؤدى إلى شدة الذعر أو الوجل أو إلى شدة الحذر والحيطة . وتغلب حب الاقتناء قد يدعو إلى مجرد الجمع والادخار ، أو إلى البخل ، أو إلى الاقتصاد .

فمن السجايا ما هو حسن ، ومنها ما هو قبيح . وكل منها صالحة لأن تصل إلى غايتها بالتعود ، وإطلاق السراح لها ، حتى تصبح صفة بارزة من صفات الإنسان ، وتكسب الشخصية الإنسانية طابعها ولونها الخاص ، وتتغلب على غيرها من الصفات الفطرية أو المكتسبة ؛ فيقال هذا مغرور بنفسه ، وذاك شهوانى ، وذلك شكاء بكاء ، وهذه مكتئبة ، وتلك مرحة ، وهكذا .

وإذا تكونت سجية من السجايا واحتلت محلها من النفس صار من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - تغييرها تغييرا كليا . وليس فى طوق الفرد إلا أن يعدل من سجاياه بعض التعديل ، إذا كان ذا إرادة قوية ، وعزيمة ثابتة ، بحيث يستطيع ضبط نفسه ، وعدم الخضوع لسجاياه ؛ فإذا أفلح فى مخالفة سجية ، وإطاعة أخرى معارضة لها ضعفت الأولى ، وقويت الثانية ، وظهرت نتيجة الضعف أو القوة فى السلوك الخارجى .

وليس معنى ذاك أن السجية ذاتها التى هى صفة نفسية ثابتة تتغير تمام التغير ؛ إذ قلما يصير المتشائم متفائلا ، أو الحقود عطوفا ، أو الغضوب حليما .

٢ – الطباع (١)

يراد بالطبع : الطريقة التى تتبعها النزعات النفسية فى سيرها نحو الأغراض التى ترمى إليها .

والناس يختلفون اختلافا فطريا فى طباعهم ؛ فمنهم الجرىء المنبعث (٢) الذى تراه دائما نشيطا مقداما ، لا يكاد يرى فرصة سانحة لعمل من الأعمال حتى ينتهزها بكل ما لديه من عزم . هذا فى حين أنك تلاحظ شخصا آخر بطيئا متراخيا (٣) فى الإقبال على عمله ، بحيث إذا سنحت له الفرصة لا يستفيد منها بسرعة ، ولا يتحرك لها حتى تضيع ويمضى وقتها .

وبالإضافة إلى اختلاف الناس فى مقدار إقدامهم على أعمالهم تراهم يختلفون اختلافا بينا فى مقدار ثباتهم واستقرارهم فى أثناء العمل ؛ فمنهم من إذا توجهت نفسه نحو عمل من الأعمال سار فيه سيرا حثيثا ، وثابر عليه حتى يصل إلى غرضه ، مهما صادف من صعاب ، ووجد فى سبيله من عقبات .

وهذا هو صاحب الطبع الثابت (٤) المستقر ، الذى يرجى منه الخير والمنفعة له ولذويه ، وتتوقع منه الأعمال القيمة الجليلة .

أما صاحب الطبع المتقلب (٥) الجامح فلا يرجى منه خير ؛ لأنه لا ينفك

---

(1) Tempers. (2)Urgent, energetic or fiery.
(3) Placid or slow. (4) Steadfast or persistent.
(5) Fickle.

ينتقل من موضوع إلى آخر ، ولا تفتأ الأهواء تلعب به فتسير به أنى شاءت ، وتقذف به إلى حيث تريد ، فلا يستقر له قرار ، ولا يستمر له حال ؛ فتراه يشرع فى عمل من الأعمال وما هى إلا دقائق حتى يعدل عنه ، ويبدأ عملا آخر ، وهكذا دواليك ، حتى تخور قواه ، وتخبو جذوة نشاطه ، ويقعد به التعب قبل أن يتمم عملا ، أو يقضى أمرا .

وإنك لترى الناس يختلفون فى طباعهم من ناحية ثالثة ، تلك هى : ناحية الشعور الوجدانى (١) الذى يسيطر عليهم الوجدان فى أثناء القيام بأعمالهم ؛ فمنهم من له طبع حساس سريع التأثر من الناحية الوجدانية ، يعتريه سرور وفرح عند النجاح ، وألم وحسرة عند الخيبة ؛ فإذا نجح فى عمل - وإن قلت قيمته - ظهرت على وجهه علائم البشر . وكذلك تراه مرحا مسرورا متفائلا إذا برقت له بارقة أمل فى النجاح فى المستقبل . أما إذا خاب فى مسعاه ، أو خاف من الإخفاق فى المستقبل فإنك تراه مكتئبا كاسف البال ، شديد التألم . ويسمى هذا الطبع الطبع الزئبقى (٢) لأنه يشبه الزئبق فى سرعة تأثره بأى تغير يحدث فى درجة الحرارة .

وعلى الضد من هذا الطبع الهادئ المعتدل (٣) الذى لا يشعر صاحبه بفرح شديد عند النجاح أو الأمل فيه ، ولا يتألم عند الخيبة أو توقعها ، بل إنه يؤدى واجباته وشعوره الوجدانى على الحياد تقريبا ؛ فلا ييأس ولا تهن قواه ،

---

(1) Affectability. (2) MurcurialTemper.
(3) EvenTemper

ولا يتحول عن عمله إذا أخفق فيه مرة ، ولا يشعر بنشاط زائد وشجاعة بينة إذا صادفه النجاح والتوفيق ، ولكنه يسير فى عمله بنشاط معتدل فى كلتا الحالتين :

فالطباع تقاس بثلاثة مقاييس هى :

(١) مقياس الإقدام[1] عند البدء فى العمل .
(٢) مقياس الاستمرار[2] بعد البدء فيه .
(٣) مقياس الشعور الوجدانى .

ولكى نحكم على طبع شخص من الأشخاص يجب أن نقيسه بكل من هذه المقاييس الثلاثة . ونحدد نصيبه من كل منها ، فنعرف إذا كان مقداما مثابرا قوى التأثر بالنجاح أو الخيبة ، أو بطيئا متقلبا رزينا ، أو غير ذلك . فطبع الإنسان العام هو نتيجة امتزاج هذه الصفات المذكورة بصور مختلفة . وقد وجد أن الطباع الرئيسية لا تتجاوز ثمانى صور هى :

(١) بطىء مثابر قوى التأثر الوجدانى .
(٢) مقدام مثابر قوى التأثر الوجدانى .
(٣) مقدام متقلب قوى التأثر الوجدانى .
(٤) بطىء متقلب قوى التأثر الوجدانى .
(٥) بطىء مثابر محايد أو معتدل .
(٦) مقدام مثابر محايد أو معتدل .
(٧) مقدام متقلب محايد أو معتدل .
(٨) بطىء متقلب محايد أو معتدل .

---

(1) Urgency. (2) Persistency.

ومما لا شك فيه أن لكل من الصفات الثلاث الآنفة الذكر درجات مختلفة الكمية ؛ فللإقدام درجات ، وللمثابرة درجات أيضا . وليست كمية الشعور الوجدانى متحدة فى جميع الأشخاص ؛ فهناك إذا مالا يحصى من الطباع التى لا نستطيع إدخالها فى الطباع الثمانية الرئيسية ، ولا نستطيع الإتيان بأوصاف كافية تحددها .

والرجل العادى الذى لا يكون لطبعه تأثير بين فى شخصيته هو ما كان طبعه وسطا ، أو الذى يكون نصيبه من الصفات الثلاث المذكورة وسطا ؛ فلا يكون مترددا بطيئا بطئا بينا ، ولا مقداما لدرجة الطيش ، ولا يبلغ منه الثبات درجة الجمود ، ولا التقلب درجة الجموح والرعونة ، ولا يعرف عنه أنه شديد الفرح ولا شديد التألم ، ولا عديم الشعور والإحساس الوجدانى ، بل إنه يحتل منزلة بين طرفى كل حالة .

أما من تصل فيه إحدى هذه الصفات أو اثنتان منها أو ثلاثتها إلى أحد الطرفين — طرفى القوة والضعف — فإن طبعه يكون بارزا بحيث يصير مظهرا جليا من مظاهر شخصيته ، وصفة ظاهرة من صفاته ؛ فيقال هذا نشيط ، وذاك متباطئ ، وذلك مثابر ، وذى رعناء ، وهذه طائشة ، وتلك قوية التأثر الوجدانى .

٣ - الأمزجة (١)

قد اختلف العلماء فى تعريف المزاج ، وذهبوا فى بيان سببه مذاهب شتى . ولنذكر لك من التعريفات الهامة ما يأتى : —

أولاً : يرى العلامة مكدوجُل أن المزاج هو : مجموعة الآثار التى تحدثها فى الحياة العقلية التغيرات الغذائية والكيمياوية التى تحدث باستمرار فى جميع أنسجة الجسم .

ثانيا : يقول الأستاذ شاند : إن المزاج هو الشخصية الفطرية الطبيعية ، أو هو ذلك العنصر من عناصر الحياة العقلية الذى يختلف باختلاف الأفراد من الناحية الوجدانية ، وكذلك من الناحية النزوعية على ما يظهر .

ثالثا : يرى الأستاذ مَكَّن والعلامة وِلْتُون أن المزاج هو نتيجة امتزاج العناصر المكونة للطبيعة البشرية بنسبة خاصة .

ويكاد يكون من المتفق عليه أن للأمزجة آثارا بينة فى الشخصية ، وأنها تختلف باختلاف الأفراد ، وأنها تحدد وجهة نظر الفرد نحو بيئته ، وتؤثر فى سلوكه إلى حد بعيد جدا .

ومعظم القدماء والمحدثين على أن ظهور مزاج ما يرجع إلى تغيرات جثمانية خاصة ، ولكنهم اختلفوا فى تحديد هذه التغيرات ، كما اختلفوا فى عدد الأمزجة ، وفى أمور تفصيلية أخرى نبينها لك بذكر آراء كل من الفريقين .

---

(1) Temperaments.

آراء القدماء فى الأمزجة :

إن البحث فى الأمزجة قديم ، وقد تأثر الباحثون فيها بالمذاهب الفلسفية والفسيولوجية التى كانت شائعة فى العصور القديمة من عهد برمنيدس (١) وأمبدوكليس (٢) ومن تبعهم من فلاسفة اليونان والرومان وأطبائهم ، وعلى الأخص بقراط الملقب بأبى الطب ، وجالينوس الذى أخذ عنه أطباء العرب كثيرا من آرائه فى الطب .

فقد كان برمنيدس يقول إن العقل هو نتيجة للتكوين الجسمى المادى .

وكان من آراء أمبدوكليس أن العناصر الأربعة التى هى الهواء والماء والنار والتراب هى العوامل الأساسية فى الكون ، وأن امتزاج هذه العناصر بطريقة خاصة ينشأ عنه وجود كائن له صفاته الخاصة به . وإننا لنلمح خلال هذا الرأى أساسا للعقيدة التى كانت سائدة فى ذلك العصر القديم ، تلك هى : أن الصفات الخاصة بكل فرد ترجع إلى كيفية اتحاد العناصر المادية التى يتألف منها جسمه بنسبة خاصة .

ولما أتى بقراط (٣) بعد ذلك بخمسة قرون بنى رأيه فى الطبيعة البشرية على رأى أمبدوكليس فى العناصر الأربعة ، وزاد عليه أن الأجسام تتكيف ، وتتصف بصفات أربع هى البرودة والحرارة والرطوبة والجفاف ، وباتحاد هذه الصفات مثنى تنشأ الأخلاط أو السوائل الأربعة الهامة التى هى :

---

(1) Parmenides, : فيلسوف إغريقى عاش فى أواخر القرن السادس وأوائل القرن الخامس قبل الميلاد .

(2) Empedocles : فيلسوف إغريقى عاش فى القرن الخامس قبل الميلاد .

(3) Hippocrates

(١) الدم وينشأ من اتحاد الحرارة بالرطوبة .

(٢) البلغم وينشأ من اتحاد البرودة بالرطوبة .

(٣) الصفراء وتنشأ من اتحاد الحرارة بالجفاف .

(٤) السوداء وهى مزيج من البرودة والجفاف .

وكان يعتقد أن هذه السوائل تنبع من الدماغ ، وأن حدوث خلل فى نسبة امتزاجها هو السبب فى المرض . وقد ورد فى كلامه كلمة معناها «المزاج» ، وكان يريد بها الحالة الصحية الناشئة من امتزاج هذه الأخلاط بالنسبة المطلوبة .

وقد قال إن هذه الأخلاط تتأثر بالغذاء والجو ، وإن الحالة الجوية الخاصة بكل فصل من فصول السنة نتيجة لاتحاد اثنتين من الكيفيات الأربع ؛ فالحرارة والرطوبة تتحدان فى الربيع ، وفى الشتاء تمتزج البرودة بالرطوبة ، وفى الصيف تمتزج الحرارة بالجفاف ، وفى الخريف تمتزج البرودة بالجفاف . وفى كل فصل من هذه الفصول يشتد عمل سائل من السوائل الأربعة ، وتظهر آثاره ظهورا بينا ، فيتغلب الدم فى الربيع ، والصفراء فى الصيف ، والسوداء فى الخريف ، والبلغم فى الشتاء ؛ ولذلك تظهر فى كل فصل أمراض خاصة ناشئة عن زيادة السائل المتغلب فيه على كميته العادية .

والذى يعنينا هنا من كلام هذا الطبيب أنه واضع كلمة « مزاج » ، وأنه أول من تكلم عن الأخلاط الجسمية وآثارها فى الجسم .

أما جالينوس(١) فإنه اتبع تعاليم بقراط فى أمر المزاج ، وبسطها وشرحها

---

(1) Galen or Galenus : طبيب يونانى الأصل ، عاش من سنة ١٣٠ إلى ٢١٠ بعد الميلاد ، وكان ينتقل بين مراكز العلم وهو صغير ، ثم أقام فى رومة من سنة ١٥٦ ، وعاد إلى برجامس مسقط رأسه ، ولكنه زار رومة بعد ذلك ثلاث مرات أو أربعاً .

شرحا وافيا ، وزاد عليها أن عنصر النفس الأساسى هو أيضا مزيج من الكيفيات الأربع ، أو من عناصر مكيفة بها ، وأن الكبد هى مركز الرغبات والشهوات ، وأن المخ مركز الإدراك والفكر ، وأن القلب مركز الطباع ، وأن شخصيات الناس تختلف باختلاف أمزجتهم ، وأن للمشروبات الغولية والعقاقير المخدرة تأثيرا فى الأمزجة وفى الحياة العقلية .

وقد أخذت فكرة الأمزجة المذكورة تنمو وتنضج بالتدريج على مر القرون الطوال ، واعترف بها أطباء القرون الوسطى ، وشاع ذكرها فى الشعر والأدب حينئذ ، ولم يأت العصر الحديث إلا والأمزجة معروفة محدودة ، لكل منها أوصاف جسمية وعقلية وخلقية على نحو ما يأتى :

قالوا إن المزاج (١) الخاص هو نتيجة تغلب أحد الأخلاط الأربعة الآنفة الذكر ؛

فإذا تغلب الدم نشأ المزاج الدموى . ويكون صاحبه ذا طبيعة حارة رطبة ، أبيض الجلد أو أحمر ، أزرق العينين ، ضخم الجسم ، عريض المنكبين ، صغير الرأس ، مستدير الوجه ، سريعا ضعيفا فى انفعالاته ، سريع الفهم ، سريع النسيان ، منشرح الصدر ، متفائلا ، صريحا ، لا يثبت على حال ، سريع الغضب ، سريع العشق أو الكراهة ، أمراضه منتظمة السير لا تستمر طويلا .

---

(١) ورد فى القاموس المحيط ولسان العرب ومختار الصحاح والمصباح تعريفات للمزاج تشبه هذا التعريف . والظاهر أن كلمة مزاج لم تستعمل بهذا المعنى فى العربية إلا بعد تأثر العرب بالفلسفة الإغريقية والرومانية .

وإذا تغلبت الصفراء نشأ المزاج الصفراوى . ويكون صاحبه ذا طبيعة حارة جافة ، ويعرف بحدة بصره ، وشحوب لونه ، وسواد شعره وعينيه ، وهو سريع قوى فى انفعالاته . ومن أوصافه العقلية الثبات على العقيدة والمبدأ ، والميل إلى نوع من الأعمال لا يألف غيره . وفيه ميل للطمع وحب النفس ، والتغيظ والانتقام . وعنده استعداد لمرض الكبد والقناة الهضمية المزمن الذى ربما يتحول إلى ماليخوليا .

وإذا تغلبت السوداء نشأ المزاج السوداوى أو العصبى . ويعرف صاحبه بالبرودة والجفاف فى طبيعته ، وبكبر المخ والجمجمة وصغر الجسم ، وبروز العروق ، وسواد الشعر . والغالب أن يكون طويل القامة ، رقيق الجلد ، دقيق العضلات ، ضعيف اللون ، بطيئا قويا فى انفعالاته . ومن أوصافه العقلية الاستعداد للأعمال العقلية الراقية كالتخيل والتفكير ، وهو سريع الفهم ، متوقد الذكاء ، وفىّ أمين ، محب للحق ، متشائم ، متئد فى سيره ، بطىء التأثر بالحوادث ، ضعيف النوم ، يتخلل نومه أحلام رديئة ، وعنده استعداد لكثير من أمراض المخ .

وإذا تغلب اللمف والبلغم نشأ المزاج البلغمى . وطبيعة صاحبه باردة رطبة . ويعرف بانتفاخ الجسم ، وشحوب اللون ، ورخاوة البدن ، وبطء التحرك — يتعبه أدنى حركة — وفقد الشهية ، وقلة الأكل ، وعسر الهضم ، وهو بطىء ضعيف فى انفعالاته . ومن أوصافه العقلية التروى والبطء فى الأعمال العقلية ، والاعتماد على النفس ، والميل إلى المنافسة فى عظائم الأمور مع الصبر والتؤدة .

هذه هى الأمزجة الأربعة وأوصاف أصحابها . ولكى تستطيع موازنة بعضها ببعض بسهولة ، وتعرف مبلغ الاختلاف أو الاتفاق بين العلماء فى بيان أوصافها نذكر لك رأيى اثنين من أشهر من بحثوا هذا الموضوع بحثا تاما ، وهما رأيا رتشراند وستوارت(١) .

أما رتشراند فإنه قسم الأمزجة وبين أوصافها على النحو الآتى :

المزاج	صفات صاحبه	
	الجسمية	العقلية والخلقية
(١) دموى	أصهب البشرة والشعر ، قوى الجسم ، سليم البنية .	سريع التأثر ـ متقلب ـ قوى الذاكرة ، مولع بالمسرات وتجديد المناظر والأعمال ، أقرب إلى سرعة الخاطر منه إلى الاتصاف بالعبقرية .
(٢) صفراوى	أسمر البشرة ، أسود الشعر .	نشيط ـ قوى الوجدان ـ مثابر ـ قوى الآمال .
(٣) سوداوى	مضطرب الجهاز العصبى ، ضعيف القوى الحيوية .	كثير الظن ـ مضطرب الخيال ـ ولكنه قادر على أن يكون عبقريا نابغة .
(٤) بلغمى	شاحب الوجه ، رخو الجسم ، يظهر عليه الجمود .	ضعيف الانتباه والذاكرة ـ كسلان ، وربما يكون عرضة للاضطراب العصبى .
(٥) عصبى	صغير الجسم والعضلات .	خفيف الروح ـ متقلب ـ عرضة للاضطراب العصبى إلى حد كبير .

---

(1) Richerand. and Stewart.

عاش الأول فى القرن الثامن عشر ، والثانى فى القرن التاسع عشر الميلادى .

وأما ستوارت فيقسم الأمزجة ، ويبين أوصاف أصحابها على النمط الآتى :

المزاج	أوصاف صاحبه	
	الجسمية	العقلية والخلقية
(١) دموى	أصهب البشرة ـ أزرق العينين ـ مستدير الوجه، ممتلئ الجسم بدين .	مائل إلى الرعونة ـ مرح ـ سريع التأثر ـ متحمس ، غير مثابر ـ قواه العضلية تفوق العقلية .
(٢) صفراوى	شاحب اللون ـ ذابل العينين ـ ممتلئ الجسم بدين .	قوى الوجدان ـ شديد الغيرة ـ مثابر ـ تنقصه شدة الحذر ـ يفضل الحياة العملية .
(٣) لمفى أو بلغمى	أسمر البشرة والعينين ـ مستدير الوجه ـ ممتلئ الجسم بدين .	بطىء متثاقل ـ بطىء التهيج ـ مثابر ـ غير متحمس ـ ملتوى السلوك ـ مولع بالراحة الشخصية .
(٤) عصبى	صافى البشرة . أرمد العينين، مستطيل الوجه ـ طويل العنق ـ نحيف القوام .	أرعن ـ سريع التهيج ـ قوى الخيال ـ مثابر على العمل ـ يحب الأعمال العقلية والعضلية .

ويلاحظ أن ستوارت حذف المزاج السوداوى بحجة أن السوداء هى فى الحقيقة الصفراء فى حالة تركيز ، وأنه قد أحل المزاج العصبى محل المزاج السوداوى .

آراء المحدثين فى الأمزجة :

أما المحدثون فقد برهنوا على خطأ المتقدمين فى تحديد عدد الأمزجة ، وفى إرجاعها إلى تغلب أحد العناصر التى ذكروها . وهم وإن احتفظوا إلى حد كبير بأسماء الأمزجة وصفات أصحابها التى قال بها المتقدمون ـ يرجعونها إلى أسباب أخرى .

فمعظمهم على أنها ناشئة عن تغيرات جسمية تؤثر فى المخ والمجموع العصبى تأثيرا ينشأ عنه ائتلاف مظاهر الشعور الثلاثة بنظام خاص تظهر آثاره فى السلوك ؛ فإذا نشأ عن هذا الائتلاف تغلب عنصرى الوجدان والنزوع نشأ المزاج الدموى ، أما إذا تغلب الوجدان وحده فينشأ المزاج الصفراوى ، وينشأ المزاج السوداوى من تغلب النزوع والتفكير على الوجدان ، والبلغمى من ضعف الوجدان والنزوع وقلة التروى . ولذا نرى من المحدثين من يعدل عن الأسماء القديمة ، ويضع أسماء أخرى بدلا منها وهى : العملى والانفعالى والفلسفى واللا وجدانى (١) .

ومنهم من يقسم الأمزجة على أساس الإفرازات التى تفرزها بعض الغدد الباطنية ، وتؤثر فى سير المخ والجهاز العصبى والسلوك العقلى على النحو الآتى (٢) .

---

(1) Practical, Emotional, Contemplative and Apathetic. See: "Psychology of Education" by J. Welton P. 113-126.

(2) See Temperament, by c. Bloor P. 47-48

الإفراز الغدى المتغلب	المظاهر	
	جسمية	عقلية وخلقية
(١)تايروكسين (إفراز الغدة الدرقية)	صهبة اللون ـ استقامة الأنف ـ قوة البنية ـ قوة الأسنان ـ غزارة الشعر ، بريق الأعين .	سرعة الإدراك الحسى ـ قوة الإدراك على العموم ـ الميل إلى التهيج الشديد ـ التعرض للتعب العقلى .
(٢)الأدرنالين (إفراز الغدة التى فوق الكلية)	غزارة الشعر وجفافه ـ انتشار نقط ملونة على البشرة .	النشاط والمثابرة على العمل ـ النجاح والمهارة ـ التعرض لبعض الأخطار فى الحياة العملية .
(٣)إفراز الغدة النخاعية		
(ا) الجزء الأمامى	نمو الجسم نموا حسنا ، وتأدية وظائفه بانسجام .	قوة إدراكية فائقة ـ ضبط النفس إلى حد كبير جدا ـ النشاط العضلى .
(ب) الجزء الخلفى	النحافة ـ الشحوب .	حدة المحبة والعشق ـ وأكثر النساء ومن يتشبه بهن من هذا النوع .

التقسيم الثانى :

يميل بعض المحدثين من علماء النفس إلى تقسيم الناس من حيث أمزجتهم وسلوكهم إلى نوعين حركى وإحساسى (١) . وهذا فى الحقيقة تقسيم للمزاج

---

(1) Sensory and Motor Types. See "Everyman's" Psychology by Sir J. Adams, P. 153-158.

العصبى أساسه انقسام الأعصاب إلى أعصاب حركة وأعصاب حس ؛ فإذا كان الاعتماد على أعصاب الحركة نشأ النوع الحركى . أما إذا كان الاعتماد على أعصاب الحس فإن الإنسان يكون من النوع الإحساسى .

ويعرف الحركى بأنه يجيب داعى كل مؤثر خارجى بسرعة ، وبأنه إذا رأى رأيا نفذه فى الحال ، وإذا أوحى إليه بفكرة أسرع إلى العمل بها .

فعنصر النزوع والإدراك مرتبطان تمام الارتباط فى النوع الحركى ؛ لأنه إذا سمع أطاع ، وإذا رأى الرأى أتبعه بالعمل .

والحركى عرضة للتسرع فى الأحكام ، والوصول إلى نتائج مبتورة أو خاطئة .

أما الإحساسى فيعرف بالتباطؤ ، وبالتروى قبل الإقدام على العمل ؛ ولذا يوصف أحيانا بأنه كسلان . وتفكيره هادئ مؤد فى الغالب إلى نتائج صحيحة ، فدقته تقوم مقام ما ينقصه من سرعة ، كما أن سرعة الحركى تكسبه شخصية خاصة ، وتعوض عليه ما فاته من دقة وترو .

ويؤخذ من التجارب التى قام بها (بلدوين وفوييه) وغيرهما أن معظم البنات من النوع الحركى ، وأن معظم البنين من النوع الإحساسى . هذا بين الأطفال ، أما بين الكبار فمعظم الرجال حركيون ، وأغلب النساء إحساسيات .

ويرى العلامة (فوييه) (١) العالم الفرنسى الشهير أن المزاج الإحساسى يرجع إلى تغلب عملية الهدم فى أنسجة الجسم ، وأن المزاج الحركى ينشأ عن تغلب عملية الهدم على عملية البناء .

ويرى أن من الإحساسيين :

(١) النشيطين الذين يسرعون إلى إجابة داعى المثيرات الخارجية وهؤلاء هم أصحاب المزاج الدموى . ومن أوصافهم الجسمية بياض البشرة ،

---

(1) Fouillée. انظر كتاب السير جون آدمز السابق الذكر ص (١٦١ ــ ١٦٢)

وشقرة الوجه ، وخفة لون الشعر ، وقصر الرقبة وغلظها ، واستدارة الرأس ، وقوة الأنف وكبره .

ومنهم :

(٢) من يقبلون على أعمالهم بشىء من البطء ، ولكنهم ينغمسون فيها انغماسا تاما وهم السوداويون . ومن صفاتهم الجسمية الميل إلى الشحوب ، ووضوح ملامح الوجه ، وبياض البشرة ، وخفة لون الشعر والعينين ، وطول الرقبة ورفاعتها ، وصغر الأنف ، وسهولة حركة الخياشيم ، ورخاوة الجسم ، وجفافه وسمنه ، وتثلث الوجه .

ويرى فوييه أيضا أن من الحركيين :

(١) من يتأثرون بالمثيرات الخارجية بسرعة ، فيقبلون على أعمالهم بنشاط وينغمسون فيها ، ويؤدونها بكل ما لديهم من عزم ، وهم الصفراويون الذين يعرفون بشحوب الوجه أوسمرته ، وسمرة الشعر ، ومتانة الجسم وجفافه ، وعمق النوم ، واصفرار اللون ، وتهيج الكبد عند الانفعال .

ومنهم :

(٢) من عنده شغف بالأعمال ولكنهم يتباطئون فى الإقبال عليها وفى أثناء القيام بها ، وهم البلغميون . ومن أوصافهم الجسمية رخاوة الجسم ، واتساع الأنف ، وقصر الرقبة فى الغالب ، وعدم نضارة الوجه ، وقلة الشعر ، وسواد لونه أو سمرته ، وانعدام اللحية أو خفة لونها ، وخضرة العينين أو سمرتهما ، وذبولهما .

وبهذه الطريقة جمع (فوييه) بين التقسيم الثنائى وتقسيم القدماء وتسميتهم .

ويقرب من تقسيم الناس إلى إحساسيين وحركيين تقسيمهم إلى تأمليين فلسفيين (١) ونزوعيين عمليين (٢) على رأى يونج (٣) السويسرى العالم النفسى، والطبيب الماهر المعروف.

وأساس هذا التقسيم هو وجهة نظر الإنسان نحو بيئته، والوسيلة التى يتخذها لمقاومتها؛ فالتأملى هو ذلك الذى تروق فى نظره الخيالات، بحيث ترجح الحقائق الواقعية، ويميل إلى إعداد نفسه لبيئته بتكوين الأفكار فى نفسه أكثر من القيام بأعمال خارجية؛ فهو أقرب إلى أن يكون فيلسوفا من أن يكون عالما طبيعيا مولعا بإجراء التجارب والقيام بالملاحظات المختلفة لاختبار فروض يفرضها، والبرهنة على صحة نظريات توصل إليها.

أما العملى فيعنى بالحقائق الخارجية الواقعية أكثر من الخيال، ويعد نفسه لبيئته بالشعور الوجدانى القوى لا بالفكر البحت، ويقاومها بالعمل الخارجى لا بالتخيل والاستسلام للأحلام، وتتغلب فى نفسه الميول العملية على الميول الفلسفية الإدراكية.

وقد يغلو التأملى فيصل إلى مرتبة الحالم «السارح الشاطح»، الذى يفقد الصلة بالعالم الخارجى الواقعى، ويعكف على الخيالات والأوهام.

وقد يصل العملى إلى درجة الصرع أو الجنون فلا يستطيع ضبط نفسه، ولا يقدر على القبض على زمامها، ويصير لعبة فى يد الأهواء والأفكار الشاردة.

ثم إن التأملى قد يصير محبا لنفسه، متعلقا بها، شغوفا بمصالحها؛ فنظراته

---

(1) "Introverts". (2) Extroverts. (3) Dr, Jung, See his book: "Psychological Types".

تكون فى الغالب ذاتية موضوعية ، لا خارجية غيرية . وهو فى الغالب يكتفى بأن يكون من النظارة لا من العاملين الممثلين ، ويميل إلى الهرب من تحمل التبعات ، ومن التجديد فى النظم والتغيير فى القوانين ، ويحب الانكماش ، ويتعلق بالحالات الراهنة .

أما العملى فيشعر بالعظمة النفسية من ناحية ، ولا يقصر جهوده على مصالحه الخاصة من ناحية أخرى ، ويفضل أن يكون من الممثلين على أن يكون من النظارة ، ويشعر بالثقة بنفسه فى المسائل الاجتماعية ؛ ولذا تراه يتصل بالجماعات وهو واثق من أنه سيصادف احترام الناس أينما ذهب ، ويبذل جهده فى أن يجعل الناس يثقون به ويعتمدون عليه فى تدبير شئونهم .

والتأمليون يصلحون للأعمال التى لا تحتاج إلى حركات مستمرة ، كالأبحاث العلمية الفلسفية وغيرها من الأعمال الفكرية ، والأعمال الكتابية ، وقيد الحسابات ، وتنظيم المكتبات ، والألعاب الفكرية كلعب النرد والشطرنج .

أما العمليون فيصلحون للأعمال التى تحتاج إلى نشاط دائم كالتجارة والصناعات المختلفة ، وقيادة الجيوش ، والتمثيل على المسارح ، والألعاب والمسابقات الرياضية الجمعية أو الثنائية .

ومن الأعمال الحيوية ما يحتاج إلى الجمع بين المزاجين إلى حد ما ؛ فالشرطى من النوع العملى على الأخص ، ولكنه إذا أحب أن يكون من رجال العسس السرى فعليه أن ينمى المزاج التأملى فى نفسه . والمدرس فى حاجة

إلى مزيج معتدل من المزاجين . وإذا كان له أن يميل إلى إحدى الناحيتين فليكن إلى العملية أجنح لأنه إليها أشد حاجة .

هل من الممكن تغيير المزاج ؟

قد اختلفت العلماء فى الإجابة عن هذا السؤال ؛ فقال ديكارت (١) : « إن العقل يتأثر بالأمزجة وبالحالة التى عليها أعضاء الجسم ، لدرجة أنه إذا كان من الممكن أن نجد وسيلة بها نجعل الإنسان على العموم أعقل وأقدر وأعلى منزلة مما وصل إليه حتى الآن فإنى أعتقد أنه من الضرورى أن نبحث عن هذه الوسيلة فى عالم الطب » .

وهناك من يقول إنه ليس من المستطاع مطلقا إحداث أى تغيير فى المزاج ، فمن الواجب فى رأى هؤلاء أن يبذل كل فرد قصارى جهده فى الانتفاع بمزاجه الذى منحه الله إياه ، ولا يحاول تغييره ، فإن محاولة كهذه ضرب من العبث .

وهناك فريق ثالث يقول إن المزاج ليس قابلا للتغيير فحسب ، ولكن تغييره قضاء حتم لا مفر منه . ومن هؤلاء هِرْمان لُتزه (٢) الفيلسوف الألمانى الذى رأى أن مزاج كل منا يتغير بانتقاله من مرحلة من مراحل الحياة إلى التى تليها ؛ فكل مرحلة لها مزاج خاص يناسبها ؛ فالطفل يبدأ حياته بالمزاج الدموى ، ولا شك أن مميزات هذا المزاج تتمثل فى الطفل لأنه متقلب سريع التأثر بالمثيرات الخارجية .

---

(1) René Descartes : فيلسوف فرنسى مشهور عاش من سنة ١٥٦٩ إلى سنة ١٦٥٠ م .

(2) Rudolf Herman Lotze. (١٨١٧ - ١٨٨١م) .

والمزاج الملازم لمرحلة الشباب هو السوداوى ، إذا فهمنا من هـذا المزاج مايشمل قوة العاطفة ، والميـل إلى تمثيل الحوادث والأعمـال . ويمتاز عصر الرجولة بأنه عصر المزاج الصفراوى ؛ إذ الرجل العادى الذى حنكته التجارب يميل إلى التروى والتفكير فى العواقب . أما عصر الشيخوخة فهو عصر المزاج البلغمى ؛ لأن الكهل يكون فى العادة متعبا مثقلا متشائما يتوقع الموت، ويحزن على حرمانه مسرات الحياة وملذاتها .

ونحن وإن كنا نوافق هـذا الفيلسوف على أن المزاج الدموى أظهر فى الطفل ، وأن البلغمى أظهر فى الكهل لا نوافقه على أن جميع الشبان أصحاب أمزجة سوداوية ، ولا على أن جميع الرجال ذوو أمزجة صفراوية ؛ إذ المشاهد أن الناس فى هاتين المرحلتين من مراحل الحياة يختلفون فى أمزجتهم اختلافا كبيرا. على أن هناك عوامل أخرى لتغيير الأمزجة غير عامل السن .

فبعض المحدثين يرون رأى القدماء فى أن للمناخ تأثيرا كبيرا فى الأمزجة ، مستندين فى ذلك إلى مايشاهد من أن أمزجة من يسكنون الأقاليم الباردة ليست مثل أمزجة من يسكنون الأقاليم الحارة ، وأن من ينتقل من مناخ بارد ويستوطن بلادا حارة يكتسب مزاجا غـير مزاجه الأول ، ولـكن هـذا الدليل الأخير لا يبرهن لنا تمـاما على تأثير المناخ فى المزاج؛ لجواز أن تـكون السن هى المسئولة عن هذا التغير .

هذا وقد دلت التجارب على أن تغيير الأغـذية تغييرا خاصا يحدث تغييرا كبيرا فى الأمزجة ؛ فقد وجـد أن لبعض الميول الإجرامية أو العادات المضرة بالمجتمع الناشـئة عن بعض الأمزجة علاقة بنوع الطعام الذى يتناوله المجرم .

وقد لحظ بعض الأطباء أن إطعام القتلة المجرمين نوعا خاصا من الطعام يخفف من أمزجتهم ، ويلطف من طباعهم . وقد وجد أيضا أن تناول بعض العقاقير والأدوية باستمرار يؤدى إلى تغير محس فى الأمزجة ، وتقدم فى الأخلاق ، وبعد عن الإجرام .

ومن النتائج التى وصل إليها الأطباء فى العصر الحديث أنه من المستطاع تنظيم الإفرازات الباطنية ، وتكميل ما فيها من نقص ، ونقص ما فيها من زيادة بطرق مباشرة ؛ وذلك بحقن الدم بمواد تقوى الضعيف ، وتضعف القوى من تلك الإفرازات ، وبذلك يمكن تعديل الأمزجة وتغييرها إلى حد كبير جدا. ولا يبعد أن يأتى يوم يستطيع فيه الإنسان أن يغير من نزعاته النفسية بتناول العقاقير أو الحقن بالسوائل المختلفة، وبذلك يتحقق ما تنبأ به (ديكارت). ولكن من المشكوك فيه على كل حال أن تفلح هذه الوسائل الطبية فى تغيير النزعات النفسية إذا لم يكن من العقل نفسه مساعد لها ؛ فليس من المؤكد أن يصير ذو المزاج الدموى أو البلغمى صاحب مزاج سوداوى مثلا إلا إذا كانت عنده رغبة شديدة فى ذلك ، وميل قوى نحو إطاعة مايمليه عليه المزاج الجديد . فللدافع النفسى الإدراكى تأثير كبير فى تغيير الأمزجة .

ونستطيع أن نقول — على وجه الإجمال — إن عنصر المعرفة والإدراك من بين عناصر الشعور يمكن أن يكون بمثابة وسيط بين العنصرين الآخرين: الوجدان والنزوع ؛ فالإنسان بفكره الثاقب قد يرى أن بعض الأعمال يؤدى إلى نتائج وجدانية غير مرضية، فيفكر فى اتخاذ الوسائل اللازمة لتحسين هذه

النتائج ؛ إذ مما لاشك فيه أن للعقل تأثيرا فى الجسم ، كما أن للجسم تأثيرا فى العقل . وهناك كثير من الروايات التى تروى عن وصول تأثير العقل فى الجسم إلى درجة إيلامه بدون سبب مادى مؤلم ، وإبرائه من ألم مادى كان يحسه ؛ فمن السهل جدا أن العقل يحمل الجسم على مقاومة بعض النزعات الإيجابية أو السلبية الناشئة عن حالات جثمانية أو عن أمزجة ، وحينئذ يستطيع الإنسان أن يقبض على زمام هذه النزعات المزاجية مرة بعد أخرى حتى يخضعها لإرادته ولو بعض الإخضاع — وإن كان لا يستطيع أن يغير مزاجه الطبيعى تغييرا تاما دفعة واحدة ؛ فصاحب المزاج الحركى مثلا يمكنه أن يمنع نفسه من القيام ببعض الأعمال التى من عادته أن يهم بعملها بدون تفكير ، كما أن صاحب المزاج الإحساسى يقدر أن يحرض نفسه أحيانا على أن يعمل أعماله بسرعة زائدة على المعتاد ، مع بقاء هذا إحساسى المزاج وذاك حركيا .

ولكن حذار أن يعمد المرء إلى محاولة ما لا طاقة له به ، أو يرغم غيره على محاكاة مثل عليا لا طاقة لهم بمحاكاتها ؛ ففى ذلك شىء من المخاطرة . ومن الحزم أن يسير المرء نحو ما يريد بقدر ما يستطيع ، وأن يحاول أن يبرز — إلى أقصى حد ممكن — الصفات الحسنة الكامنة فى نفسه أو فى نفوس من هم تحت نفوذه من المتربين .

وخلاصة القول أن للسن والمناخ والطعام والشراب والعقاقير الطبية والبواعث النفسية آثارا بينة فى تغيير الأمزجة .

وتتميما للفائدة نقتبس لك من كلام المحدثين ما يعاضد ما ذكرناه ، ويوضحه لك توضيحا تاما .

يقول الأستاذ مكّن (١) :

« لا ينبغى أن نعد المزاج عنصرا واحدا من عناصر الطبيعة البشرية ؛ إذ هو — على الأحرى — نتيجة للكيفية التى امتزجت بها هذه العناصر . وإننا إذا حللنا المزاج وجدنا أنه يتألف من عناصر متعددة . . ولا شك أن هناك فروقا بين كل رجل وغيره من الناس ، ولكن هذه الفروق ليست فى العناصر الأساسية المكونة لجسم كل منهما وعقله ، بل فى تغلب أحد هذه العناصر على غيره تغلبا نسبيا » .

و« المزاج هو نتيجة ذلك الامتزاج . وهو بدخوله فى نسيج الحياة ذاتها يؤثر فى كل ما يصل إلى عقل الشخص ، وفى كل ما يعمله ، من فجر حياته إلى غروب شمسها . وهو بمثابة واسطة فعالة تتخلل غضون التجارب وتكسبها لونا خاصا . وهو بدوره قابل للتغير تغيرا ظاهرا ؛ لأن كل مؤثر يغير الكيفية التى بها ائتلفت العناصر المكونة لكيان الشخص لا بد أن يغير المزاج بطبيعة الحال . ومع ذلك نقول إنه قلما نستطيع أن نحدث انقلابا تاما فى أمزجتنا ؛ لأنها مرتبطة تمام الارتباط بالحالة التى تآلفت بها قدرتنا واستعدادنا للإحساس والتفكير والنزوع والوجدان بجميع أحوالها المختلفة تآلفا طبيعيا طبق ما قدره الله لنا » .

« وينتج من ذلك أننا نضل إذا حاولنا أن نرجع المزاج إلى عنصر واحد من عناصر كياننا العقلى أو الجسمى دون غيره ؛ فإننا لن نعثر على سره الغريب فى التكوين الجسمى فقط ، ولا فى الحساسية الانفعالية ، ولا فى الإحساسات

---

(1) John Maccunn. See. The Making of Character P. 13-15.

العامة أو العضوية التى تلون أحوالنا النفسية ، وتؤثر فيها تأثيرا عميقا وإن كان غامضا » .

« لا جدال فى أن لكل من هذه أثرا فى المزاج ، وأنها تعمل عملها فيه إلى حد بعيد جدا ، ولكنه لا يصل من السذاجة إلى درجة أنه يصير مثل أحدها ؛ فإنه — على الأحرى — يشبه آلة طرب ذات عشرة أوتار تحدث نغمات مختلفة باختلاف كيفية إعدادها، وطريقة الضرب عليها » .

« وينتج مما تقدم أيضا أن المزاج يتشكل بأشكال مختلفة ، ويظهر بمظاهر شتى ؛ فقليل من العناصر يكفى لتكوين عدة وحدات متآلفة مختلفة باختلاف نسبة الامتزاج. وإننا إذا فكرنا كيف أن نواحى حياتنا الإدراكية والوجدانية والنزوعية يمكن أن يختلط بعضها ببعض بطرق مختلفة ظهرت لنا الحاجة الماسة إلى أن نحذر القارئ من أن يسىء فى تمثيل صور الطبيعة البشرية المختلفة المتنوعة بتحديدها وتخفيض عددها إلى ما يعد على الأصابع » .

ويقول الأستاذ مكدوجل(١) : —

« نستطيع أن نعرف المزاج بأنه مجموعة الآثار التى تحدثها فى الحياة العقلية التغيرات الغذائية والكيمياوية التى تحدث باستمرار فى جميع أنسجة الجسم ؛ فبعض هذه الآثار يحدث من تسرب بعض المواد الكيمياوية من أحد أنسجة الجسم إلى الدم، ومنه إلى المخ حيث تؤثر فى أنسجته العصبية .

وإننا ندخل تحت العوامل المكونة للمزاج عددا من العناصر الفطرية الداخلة فى تكوين حياتنا العقلية المؤثرة فى سلوكنا العقلى . وإن تأثير هذه

---

(١) هذه عبارات مقتبسة من كتب مكدوجل المختلفة .

العوامل قد يكون ضئيلا فى وقت ما ، ولكنه يعتبر مسئولا عن كثير من ميول البالغ العقلية ، لعظمه فى مجموعه ، ولكونه يجعلنا نميل إلى ناحية خاصة من نواحى السلوك باستمرار فى أثناء النمو العقلى » .

« والمزاج كما رأى القدماء يرجع على الأخص إلى التكوين الجسمى ؛ أى أن لتأثير سير أعضاء الجسم الهامة فى الحياة العقلية منزلة ظاهرة فى تكوين الأمزجة . ولكن هناك عوامل أخرى أيضا . ومن المستحيل إدخال هذه العوامل كلها تحت كلى واحد أو كليات محدودة . وليس من الممكن أن نعين أنواعا من الأمزجة محدودة العدد كما فعل المتقدمون وبعض المحدثين ؛ لأن الأمزجة تعد نتائج لتلك العوامل المتعددة المستقلة استقلالا نسبيا » .

« والحقيقة أننا لا نزال على أبواب البحث ، وأننا لم نعرف إلا القليل عن حقيقة المزاج وأحواله ، وأن تقدمنا فى هذه الناحية من نواحى البحث متوقف على التقدم فى علم وظائف الأعضاء بنوع خاص ، وأننا لم نأت بجديد زائد على ما وصل إليه المتقدمون ، اللهم إلا أننا تحققنا من تعقد هذه المشكلة ، فلا يسعنا إلا أن نعترف بجهلنا » .

«ومن المرجح أن لكل نسيج من الأنسجة الجسمية أثرا فى تكوين المزاج بالطريقة الكيمياوية السالفة الذكر — قل ذلك الأثر أو عظم . كما أن هناك عددا من الغدد تفرز مواد تؤثر فى الحياة العقلية ، وأظهر ما يكون ذلك فى الغدة الدرقية الناتئة على جانبى القصبة الهوائية أسفل الرقبة ، فإنها تفرز سائلا إذا زاد نشأ عنه نشاط محس فى الجهاز العصبى وغيره من الأجهزة قد يصير مرضا عصبيا يعرف بالاضطراب والقلق ، وإذا نقص نشأ

عن نقصه ضعف عقلي وهدوء وتباطؤ فى الأعمال » .

« ومن المشاهد أن لسير الأجهزة — لا سيما الجهاز الهضمى — دخلا فى تكوين المزاج ؛ فإن من يسير جهازه الهضمى بنظام مطرد يكون دائما منشرح الصدر طلق المحيا . أما من يكون جهازه الهضمى فى اضطراب مستمر فإنه يكون دائما كئيبا كاسف البال » .

« وإنك لتلحظ أن طعاما ما يوافق مزاجك فتشعر بعد أكله براحة واطمئنان وطيب خاطر ، فى حين أن آخر لا يوافق طبعك ؛ فإذا أكلته اعتراك ألم وضيق صدر لا تشعر معه بنعيم الحياة ، ولا تقدر ما فيها من ملاذ » .

ويقول الأستاذ ثاوْلِس : (١)

« لا شك أنه من الضرورى أن نعدل آراء القدماء فى أوصاف الأمزجة ؛ لكى نعلم أن الشخص الواحد قد تظهر عليه آثار أمزجة مختلفة فى أوقات متعددة » .

« ومن الظاهر أن أسماء الأمزجة التى وصفها المتقدمون ليست مبنية على أساس علمى ، وإنما هى من بقايا العصور السابقة أيام أن كانت الاختلافات فى الأمزجة تُرْجَعُ إلى تغلب أحد السوائل الأربعة فى الدم . ويؤخذ على هذا التقسيم وهذه الأوصاف التى يوصف بها كل مزاج أن فى جميعها شيئا من التكلف ؛ إذ قلما نجد من تنطبق عليهم هذه الأوصاف التى يوصف بها كل مزاج تمام الانطباق » .

ويأخذ العلامة شاند على المتقدمين (كما يظهر من سياق كلامه عن الأمزجة فى كتابه « تكوين الشخصية » :)

---

(1) R. H. Thouless. See: "Social Psychology".P.111.

(١) أن وصفهم لبعض الأمزجة بأوصاف ثابتة كالبطء أو السرعة ، أو التعمق فى البحث ، أو شدة التأثر أو غيرها لا مبرر له مطلقا ؛ فإن من الناس من يكون سريعا فى ناحية بطيئا فى أخرى ، شديد التأثر لحوادث دون غيرها ، مولعا بالتعمق فى البحث حينا ، مكتفيا بالبحث السطحى حينا آخر .

(٢) أن هذه الأوصاف نسبية غامضة ، لا تدلنا على مقدار تحققها فى أى مزاج من الأمزجة ؛ فهم يقولون إن صاحب المزاج الدموى مثلا يميل إلى البحث السطحى ، ولكن إلى أى حد ؟ فليس من العلم فى شىء أن نستعمل مثل هذه الأوصاف الغامضة التى لا تدل على معان محدودة .

(٣) أن أنواع الأمزجة التى ذكروها مصطنعة ، مبالغ فيها ، بعيدة عن الحقيقة ، لا تمثل الأمزجة الإنسانية ؛ فمن المعترف به أن لمعظم الأشخاص مزيجا من الأمزجة .

(٤) أن نظريتهم لا تعطينا قوانين علمية صحيحة يمكن الانتفاع بها فى دراسة الشخصية الإنسانية ؛ فتقسيمهم للأمزجة قليل القيمة لا يمكننا من أن نستنبط شيئا فوق ملاحظته فى سلوك أى شخص من الأشخاص . بل إن نظريتهم قد تدعو إلى الخطأ فى الحكم على الأفراد ، فتصير حجر عثرة فى تقدير شخصياتهم تقديرا علميا .

٤ - الأذواق (١)

نريد بالذوق ذلك الاستعداد الفطرى — المكتسب الذى نقدر به على تقدير الجمال ، والاستمتاع به ، ومحاكاته بقدر ما نستطيع فى أعمالنا وأقوالنا وأفكارنا .

فالذوق موهبة فطرية طبيعية منحها الله كل إنسان . ومع ذلك فللتربية والتجارب فى تقويته شأن كبير كما سترى .

ومن كان لديه ذوق راق كانت عنده مقدرة : —

أولا : على قدر المنتجات الفنية والأدبية حق قدرها ، وإدراك ما فى هذا العالم الذى يحيط بنا وتقع عليه أنظارنا . ونحسه بحواسنا من جمال وتناسب وانسجام .

ثانيا : على الاستمتاع بهذا الجمال الطبيعى والصناعى ، والشعور باللذة والسرور عند إدراكه واجتلائه .

ثالثا : على محاكاة ذلك الجمال الخارجى فى الأعمال والأقوال والأفكار .

فالذوق السليم منبع لسرور ولذة ، ودافع من الدوافع القوية التى تحملنا على ترتيب الأعمال وتنظيمها ، وتهذيب الأفكار والسمو بها عن مواطن القبح والخسة ، وتنسيق الألفاظ وتزيينها ، وجعلها أخاذة بالألباب ، حسنة الوقع على النفس ، بريئة من الاضطراب والتهوش .

---

(1) Tastes

ولا ريب أن الوجدان أهم عنصر من عناصر الذوق ، وإن كان لعنصرى الإدراك والإرادة فيه شأن يذكر . ولذا كان تهذيب الوجدان وتقوية عاطفة حب الجمال خير الوسائل لتنمية الأذواق وتهذيبها .

يقول أفلاطون : « إننا فى حاجة إلى أن نتعلم من عهد الشباب الأول كيف نشعر بالسرور لما هو سار حقيقة ، وبالتألم مما هو مؤلم حقيقة ، فهذه هى التربية الصحيحة . » فذلك الاستعداد الفطرى لتقدير الجمال والاستمتاع به ومحا كاته إذا ترك وشأنه قد يضعف ويكون مآله الفساد والفناء ، ولكنه بالتربية والتدريب يقوى ويؤتى أكله .

الذوق الحسى والمعنوى :

من الأذواق (١) ما هو حسى وهو ما تعلق بالمحسات كالألوان والأصوات والروائح والمناظر ، و(٢) ماهو معنوى وهو ماتعلق بالمعنويات كالأخيلة والأفكار والأخلاق والمبادئ والأنظمة والقوانين ؛ فللأخيلة جمال وعذوبة وطلاوة ، كما أن للأفكار الراقية جمالا لا يدركه إلا من جملت أفكارهم . وجمال الأفكار يكون بتنسيقها وتنظيمها وترتيبها ، وتعلقها بالمعانى الراقية والآداب السامية ، والأنظمة النافعة التى تكمل الحياة البشرية ، وترفع من شأن النفس الإنسانية . وللأخلاق أيضا جمال يظهر فى متانتها وثباتها وحسن سلوكها .

منشأ الذوق :

قلنا فى تعريف الذوق إنه استعداد فطرى — مكتسب الخ ؛ فهو إذًا من

الصفات الوراثية التى تولد مع الإنسان ، ويتوقف نموها على التربية والتجارب ؛ ذلك لأن الإنسان بطبيعته يميل إلى الأشياء التى تسره ، وينفر من تلك التى تؤلمه ؛ فهو يبحث عن السار ، ويعكف عليه أنى يجده وحيثما وجده .

وتجارب الإنسان وتربيته قد تنمى الذوق أو تحدده أو تضعفه أو تقتله ، فهو — كغيره من الاستعدادات الوراثية — متوقف إلى حد كبير على نوع الحياة التى يحياها الإنسان ، وعلى بيئته وتربيته ؛ فالطفل الذى ينشأ فى بيئة جميلة مملوءة بالألوان البراقة ، والمناظر المنظمة الخلابة المنسجمة ، ويرى من حوله متخلقين بالأخلاق الطيبة ، متبعين العادات القويمة ينشأ سليم الذوق ، مستعدا لتقدير ما يرى من جمال فى مستقبل حياته . فإذا ذهب إلى المدرسة تغذى ذوقه بالأدب الظريف الشائق ، وتناول الفنون المتعددة من رسم وتصوير وموسيقا ، ونال قسطا وافرا من مشاهدة الطبيعة وما فيها من جمال وجلال . أما ذلك الذى يكون سيئ الحظ ، ولا يكون من نصيبه المزايا السالفة الذكر فإن ذوقه يضعف .

فالذوق إذًا فى أصله فطرى . أما قوته أو ضعفه أو تحدده أو فساده فأمور مكتسبة .

الصفات التى تكسب الجمال :

إن المفكرين من لدن سقراط حتى الآن قد اختلفوا اختلافا كبيرا فى بيان الصفات التى تجعل الشىء جميلا ، ولكن معظمهم يرون أن أصل الجمال الاتساق والانسجام فى الألوان والأشكال والأساليب والأخيلة والأفكار والأعمال ، طبيعيا كان ذلك الانسجام أو مصطنعا . وأساس الانسجام هو الوحدة

فى التعدد ، أى اجتماع عناصر مختلفة وائتلافها بحيث تكون وحدة مترابطة الأجزاء متناسبة العناصر ؛ فالجمال فى رأى هؤلاء صفة خارجية تتحقق فى عالم المادة ، أو فى عالم المعنى يدركه كل شخص عادى ، ولا يتوقف إدراكه على وجود صفة نفسية مستواها فوق المستوى العادى .

وقليل من الفلاسفة من يرى أن الجمال هو المطابقة للواقع ؛ فالخيالات والأحلام فى رأى هؤلاء ليست جميلة . وأصحاب هذا المذهب هم الواقعيون (١) الذين لا يأبهون بالروحانيات ، ولا يعنون بالخيالات والأوهام التى لا حقيقة لها . وأقل من هؤلاء النفعيون (٢) الذين يرون أن كل نافع - مهما يكن - جميل ! فهم يقيسون الجمال بمقياس المنفعة .

آراء بعض الفلاسفة فى صفات الجميل :

نرى تكميلا للفائدة أن نذكر لك بعض آراء الفلاسفة فى صفات الجميل مع شىء من الإيجاز فنقول :

يرى سقراط (٤٦٩ — ٣٩٩ ق . م .) أن الجميل لا بد أن يكون مفيدا مؤديا للغرض منه . ونقل عنه أنه قال : « إن الإيمان والفضيلة وإدراك الجمال قرناء » .

وقال أفلاطون (٤٢٩ - ٣٤٨ ق . م .) : « إن الجميل هو النافع الذى ينشأ عن التفكير فيه سرور » .

ويرى أرسطو (٣٨٤ — ٣٢٢ ق . م .) أن الجميل هو المنسجم المحدود الذى

---

(1) Realists. (2) Utilitarians.

نلحظ فيه الاعتدال والتناسب . وهو يعتبر الفضائل كلها جميلة لأن كلا وسط بين رذيلتين .

وقال شيشرون (١٠٦ — ٤٣ ق . م .) : «إن الجمال صفة ذاتية فى الجميل لا تتوقف على منفعة . وإن المظهر الخارجى للشىء ولو كان مصطنعا يكفى لجعله جميلا» .

وكان الرأى الشائع بين فلاسفة القرون الوسطى أن الجمال صفة معنوية لا تتوقف على المظهر الخارجى للشىء ، ولذا لا تستطيع الحواس أن تدركها بدون مساعدة الروح ، فمعنى إدراك الجمال اتصال النفس البشرية بمعنى فى الجميل .

ويرى هَتْشِصَن (١) (١٦٩٤ — ١٧٤٦م) أن الجمال أمر محس لا يتوقف إدراكه على معرفة قواعد خاصة ، ولا على المنفعة التى يؤديها للمدرك .

ومن رأيه أن الجمال إما أصلى طبيعى وأساسه الانسجام والوحدة مع التعدد ، وإما تقليدى ويتوقف على مطابقة التقليد للأصل .

ويرى بويمجارتن (٢) (١٧١٤ — ١٧٦٢م) أن الجمال هو الكمال الذى يشعر به الإنسان بدون حاجة إلى الفكر العميق أو الرجوع إلى قواعد أو مبادئ خاصة .

ومن رأى بيرك (٣) (١٧٢٩ — ١٧٩٧م) أن الجمال يرجع إلى أمور جسمانية كملاسة السطح ونعومته ، والتدرج فى تغير أجزائه ، وصغر الجسم والرقة وتوسط اللون .

---

(1) Hutcheson. فيلسوف إيقوسى (2) Baumgarten. فيلسوف ألمانى.
(3) Burke. من كبار ساسة الإنجليز .

ويقول كانت(١) (١٧٢٤ — ١٨٠٤م) إن الجمال صفة فى الجميل تسر النفس البشرية ؛ فالعنصر الأساسى فى تقدير الجمال عنده هو السرور .

ويميل الفلاسفة الذين أتوا بعد كانت إلى اعتبار كل ما هو ممثل للجمال (الإيديالى) الذهنى جميلا ، متأثرين فى ذلك بروح عصرهم الذى كان يميل إلى الفنون والصناعة .

أما هربارت (٢) (١٧٧٦ — ١٨٤١م) فكان يعارض هذا الرأى ، ويرى أن الجمال أمر خارجى (٣) من الممكن وضع قوانين لإدراكه ومعرفة عناصره .

أما من تلا هربارت من الفلاسفة فقد انقسموا قسمين ، فمنهم من حاول أن يصف الجمال وصفا دقيقا ، ويبين خواصه الخارجية ، ومنهم من حاول البحث فى العوامل النفسية أو المادية التى ينشأ عنها تقدير الجمال وحصول السرور .

فمن الفريق الأول كثير من فلاسفة الألمان أمثال (بيرجمان وسيبك ولوتزه .) (٤) ومن الفريق الثانى كثير من فلاسفة الإنجليز أمثال (دَرْوِين وسبنسر وأَلِين(٥)) الذين أرجعوا الأذواق وإدراك الجمال إلى عوامل جنسية أو بيولوجية .

ومما تقدم نستطيع أن نستنبط أن الإنسان يحب الجميل لما يجلبه للنفس من سرور ، لأن النفس بطبيعتها تميل إلى السار وتبحث عنه لأن فيه حياتها وبقاءها . وبذلك نوفق بين معظم الآراء .

---

(1) Kant. فيلسوف ألمانى مشهور (2) Herbart. فيلسوف ومرب ألمانى .

(3) Objective.

(4) Bergman, Seibeck and Lotze . من فلاسفة القرن التاسع عشر

(5) Darwin, Spencer and Allen. من فلاسفة القرن الماضى أيضا .

أهمية الأذواق فى الحياة :

إن الذوق الناضج منبع للسرور ، وعين فياضة باللذات التى تخفف على النفس آلام الحياة ، وتساعد الإنسان على القيام بواجباته وهو مطمئن النفس ، هادئ البال ، مستريح الضمير . وإن من تمكنت من نفسه محبة الجمال ليكون قادرا على أن يرى كل ما حوله متشبعا بروح الجمال فى أثناء القيام بواجباته اليومية ، فينهض بأعبائها من غير أن يشعر بآلام العمل ، ولا ينظر إلى واجباته الاجتماعية نظرة المشمئز المتألم المتبرم بالحياة .

على أن صاحب الذوق السليم يكون أقدر على الانتفاع ببيئته الاجتماعية إلى أقصى حد ، فإن أجدادنا قد تركوا لنا تراثا مجيدا من العلوم والفنون ، وإن قدر هذا التراث حق قدره لا يمكن بحال من الأحوال إلا مع الذوق السليم ، فمن ينقصه الذوق يكون بعيدا عن الحياة الاجتماعية ، غير قادر على الانتفاع بما تركه لنا الأقدمون من نماذج جميلة ، ومبان شاهقة فاخرة ، وتماثيل أنيقة ، وصور بديعة ، وبذا تكون روحه بمعزل عن أرواحهم ، ولا تجمعه بهم أواصر الفن والعاطفة ، ولا تصله بهم أسباب الألفة والمحبة ، وبالاختصار يكون حلقة غريبة مهملة فى السلسلة التاريخية .

هذا وإن للذوق منزلة كبيرة فى تهذيب الوجدان والعاطفة ، وفى هذا ما فيه من رقى الحياة العقلية ؛ فتربية الأذواق تربية للعقل ؛ فهى ضرورية للإنسان

من الناحية العقلية ، كما هى ضرورية من الناحية الاجتماعية وناحية التسلية .

ولا عجب فى ذلك ؛ فإن الناحية الإدراكية الجافة ، والناحية العملية الضيقة فى حاجة إلى الوجدان ومحبة الجمال ، لترتيب الأولى وتوسيع نطاق الثانية . وكأنى بالجمال يقول للنفس المفكرة : « إن هناك أشياء ذات قيمة لا يمكن وصفها بدقة منطقية ؛ ولكن الجمال وحده يستطيع أن يلمسها ويحسها . » ويقول للنفس الفعالة العملية المادية « إن هناك أشياء لا منفعة لها ولا فائدة لها فى الحياة العملية ، ولكنها قيمة فى ذاتها » . وإن محبة الحق لتجعل المرء بعيد النظر ، ولكنها لا تجعله رقيق المزاج . وإن عمل الحسن من الصواب ، ولكنه لا يكون جذابا لذيذا إلا إذا قاده الذوق . وإن محبة الجمال لتؤلف بين عناصر الحياة وتجمعها فى عنصر واحد هو عنصر المحبة والائتلاف .

وليست منزلة الأذواق فى تقويم الأخلاق بأقل منها فى تهذيب العقل ؛ فإن الفضيلة — ولا شك — مصبوغة بصبغة الجمال ، والرذيلة مشوهة تظهر عليها سيما القبح ؛ فالنفس المحبة للجمال تقبل على الأخلاق الفاضلة ، وتعشق الفضائل لما فيها من جمال ، وتنفر من الصفات السيئة ، ومن الرذائل القبيحة لما فيها من قبح . ولن يغر النفس المتشبعة بحب الجمال تظاهر الفضائل بأنها منفرة ، ولا تظاهر الرذائل بأنها جذابة ، فإن النفس الطاهرة الجميلة تفرق بين الجمال الحقيقى والجمال الزائف ، وتميز الخبيث من الطيب ، فترى ما فى الفضيلة من جمال مهما خفى ، وما فى الرذيلة من قبح وإن احتجب .

تربية الأذواق :

ممـا سبق ترى أن للأذواق من الآثار فى حياة الإنسان ما يبرر تربيتها ، ويوجب على المربين العناية بها ؛ إذ أنها من أكبر العوامل فى تحسين البيئة ، وتنظيم الأعمال ، والمحافظة على الصحة ، وتهذيب الوجدان ، وإعـلان شأن العقل ، وتقويم الأخلاق ، والتسلية بالطرق القويمة ، والأخذ بأسباب السرور المباحة فى وقت الفراغ . وهى من أكبر الوسائل للانتفاع بالحياة الاجتماعية ، والاستمتاع بتراث الماضين الفنى .

ومع مالوجود الذوق السليم من المزايا العظيمة ، ومع ما لتربيته من الفوائد الجليلة ، نلحظ أن تربيته تربية منظمة مدبرة تـكاد تـكون مهملة فى بلادنا. أما فى البلاد الأوربية فيخصص القوم شطرا صالحا من أوقات فراغهم بإرضاء الأذواق ، والاستمتاع بمـا فى الحياة من جمـال طبيعى أو صناعى ، ويعنون بتنسيق منازلهم ، وإنشاء المتنزهات والبساتين والحدائق حتى فى أقل بيوتهم منزلة ، وأصغرها مساحة ، ويبذلون جهدهم فى تحلية غرفهم بالرسوم والصور القيمة ، والتحف الرشيقة الأنيقة ، والأزهار والرياحين الظريفة التى ينفقون عليها مقدارا لايستهان به من النقود .

فالعناية بتربية الأذواق والوجدان عندنا تـكاد تـكون معدومة بالنسـبة لعناية هؤلاء . مع أن الذوق من المنح الإلهية العامـة المشتركة بين جميع الأفراد ، فالإنسان — مهما تـكن منزلته — مطبوع على حب الجمال . ومن النزعات الفطرية المعترف بها حب الجمال . وهناك غرائز متعددة متصلة بنزعة

حب الجمال كغرائز حب الاطلاع ، وحب الحركة ، واللعب ، والمحاكاة . وكل هذه وسائل قيمة لتنمية الذوق ، فما علينا إلا أن نثيرها ونجعلها أساسا لاستمالة الأطفال ، وحملهم على قدر ما فى بيئتهم من جمال طبيعى أوصناعى .

كيف تنمى الأذواق ؟

إن تربية الذوق وتنميته تكون من ثلاث نواح ، من الناحية الوجدانية أولا ، ومن الناحية الإدراكية ثانيا ، ومن الناحية النزوعية ثالثا .

(١) أما من الناحية الوجدانية فعلى المربى أن يمد المتربى بالفرص التى تدعو إلى تدريب وجدانه وتهذيبه ، وتوجيهه إلى النواحى المستحسنة ، فيضع أمامه النماذج الجمالية من أدب وموسيقا ومنتجات فنية تكون موضع إعجابه وتقديره ، ويبعد عن عينيه وأذنيه ويديه — بقدر ما يستطيع — كل ماهو مستهجن من المستحسن كراهته وتجنبه .

فالطفل إذا نشأ نشأة جمالية بحيث لا يرى حوله إلا ما هو جميل ، ولا يسمع إلا ما هو مستحسن يتربى ذوقه ويتهذب دون شعور منه ، وتتكون فى نفسه مقاييس صادقة للجمال ، ومبادئ قويمة للفضيلة ، لدرجة أنه لا يقبل غيرها ، بل ينفر طبعه من كل ما خالفها ، وتمج نفسه كل ماعداها .

وليلاحظ المربى أن الفرص التى يمد بها المتربى لتقوية ذوقه مناسبة ملائمة لسنه وطبيعته ؛ إذ أن تربية الذوق لابد أن تكون تدريجية ، فنتائجها تتوقف تمام التوقف على مقدار مناسبتها لسن المتربى ودرجة نموه العقلى .

وقد برهن علم النفس التجريبى على أن عصر المراهقة — أى حوالى

السنة الثانية عشرة — أشد عصور الحياة مناسبة للتربية الذوقية .

(٢) وأما تربيــة الذوق من الناحيــة الإدراكية فضرورية جدا ، لأن تنمية الذوق تنمية تامة لا يمكن أن تكون بدون عنصر المعرفة ، ولأن الإنسان بطبيعته الإدراكية يرغب فى تعرف أسباب الجمال ، ويميل إلى تحليل الجميل إلى عناصره ، وإلى نقده نقدا صحيحا ، مستندا فى ذلك إلى قوته الإدراكية .

ومع ذلك يجب على المربى أن يكون حريصا فى هذا الصدد ، لأن التعليم الذوق المباشر أو المبالغ فيه قد يضيع سدى ، بل قد يؤدى إلى عكس المطلوب. فليس للمربى أن يضع قوانين جافة يتعرف بها الجمال ، ولا أن يكون «دجماتيا» متحكما فى طبع الطفل ، فيقول له : «هذا جميل» ، و«ذاك قبيح» ، و«عليك أن تحب هذا وتبغض ذلك» . ولكن عليه أن يعرف أنه لا يمكن أن تحل القوانين والمقاييس الجمالية محل الشعور الوجدانى بالجمال ، فإذا غاب هذا العنصر الوجدانى كان كل كلام عن الجمال لغوا لا طائل تحته ، ولا نتيجة له فى التربية الذوقية .

فليبدأ إذاً بتهذيب شعور الطفل ، وترقية وجدانه ، وجعله يجد من نفسه ميلا إلى الجميل من الأشياء ونفورا من القبيح منها . فإذا ما وثق بذلك انتقل إلى تحليل الجميل تحليلا موجزا غير مبالغ فيه ، فالمغالاة فى هذا التحليل كثيرا ما تذهب برونق الأشياء ، وتقضى على طلاوتها . وبمساعدة هذا التحليل المحدود يستطيع المربى أن يلقن المتربى مبادئ عامة عن الجمال ، ويعرفه تعريفا إجماليا الأسباب التى تجعل الشىء جميلا . وليكن عماده فى ذلك الإيحاء الذى يستطيع به أن ينقل أفكاره الجمالية إلى عقل المتربى دون شعور منه ، كما

يستطيع أن ينقل إليه شعوره الوجدانى ؛ لأن الطفل — كما تعلم — مندفع بطبعه إلى التأثر بآراء غيره ممن هم أكبر منه ، وإلى مشاركتهم فى وجداناتهم — دون علم منه .

ومن هذا يتبين لك أن المربى الذى يود تربية ذوق المتربى يجب أن يكون هو نفسه ذا ذوق سليم ، قادرا على تقدير الجمال ، له وجدان راق دقيق ، تظهر آثاره فى أقواله وأفعاله وهندامه ؛ إذ أن من ليس عنده ذوق لا يستطيع أن يربى أذواق الناس . وكيف يعطى الشىء فاقده ؟

فوجدان المربى وشعوره وسلوكه ، وآثار وجدانه وشعوره الخارجية أقوى تأثيرا فى نفس المتربى من أقواله والقوانين التى يضعها ويلقنها المتربى لتربية ذوقه .

(٣) وأما تربية الذوق من الناحية النزوعية فمن المستطاع إلى حد كبير جدا ؛ إذ من المتفق عليه على العموم أن من يجيد العزف مثلا يكون أقدر على الاستمتاع بعزف غيره ، وعلى الإحساس بما فيه من جمال . ومن يحسن صوغ الشعر يستطيع أن يتذوق ما فى شعر غيره من جمال ورقة ، ويقدر على نقد أشعار الناس ، وتبين ما فيها من كمال أو نقص .

وللذوق السليم مظاهر يشاهدها الإنسان فى القول والفعل ، وترتيب الأشياء ، وتنظيم المأكل والمشرب والملبس والمسكن . ولا شك أن المقدرة الإدراكية على الحكم الجمالى تنمو ، وأن الشعور الوجدانى الجمالى يرقى بمحاكاة المنتجات الفنية محاكاة موفقة ، لا سيما إذا تركت هذه المحاكاة مجالا لمحاولة الابتكار . لذلك يجب علينا أن نشجع الناشئين بجميع الوسائل الممكنة على

أن يكونوا موسيقيين أو كتابا أو شعراء أو رجال فن، وينبغى ألا نقابل أى مجهود يبذلونه فى هذه الناحية بفتور .

وليس لنا أن نفهم من ذلك أن هذا التشجيع يؤدى حتما إلى تربية الذوق وإيجاد محبة الجميل فى نفوس الناشئين ، ولكنا نرى أن محاكاة النماذج الجميلة يساعد على تقوية الوجدان الجمالى ، وعلى فهم المقاييس الجمالية حق الفهم . هذا إلى أن من يحاول عمل شىء من الأشياء يكون أقدر على تحليله أو تحليل ما يشبهه إلى عناصره ، وعلى فهم ذلك التحليل فهما تاما إذا قام به غيره .

ولا نخالك تجهل أن الغاية القصوى التى يجب أن نرمى إليها فى تربية الذوق من الناحية العملية هى جعل الناشئين قادرين على الابتداع الفنى ، وعلى الابتكار فى عالم الجمال . ولكنا مع ذلك نرى أن النجاح فى الوصول إلى هذه الغاية مقصور على أفراد قلائل ؛ فليس لنا إذاً أن نطالب المدرسة بإعداد المعدات اللازمة لجعل المتعلمين كلهم رجال فن بارعين فى الرسم أو الشعر أو فى الموسيقا ، ولا أن ننسب إليها تقصيرا إذا لم تصل إلى هذه الغاية ، ولكن يحق لنا — بل يجب علينا — أن نطالبها بأن تهيء للنشء أحوالا مدرسية خاصة من شأنها ألا تحول دون النبوغ الفنى ، وألا تضع العراقيل فى سبيل من منحهم الله استعدادا للابتكار والإبداع فى عالم الفنون الجميلة .

مراحل تربية الأذواق :

(١) يجب أن تبدأ المرحلة الأولى من مراحل تربية الذوق فى البيت ، حيث نبعث فى نفس الطفل محبة السار المفيد للصحة بالقدوة الحسنة ، وعملاً

بيئته المنزلية بما هو سار جميل ، من رسوم وصور ولعب ، ونذهب به أحيانا إلى الريف ليشاهد مظاهر الطبيعة ، ويتوجه نظره إلى جمالها ، ونكون مثالا حسنا له فى النظام والترتيب فى الأعمال ومراعاة حسن الهندام .

(٢) وتبدأ المرحلة الثانية حين يذهب الطفل إلى المدرسة ، حيث نسلك معه الطريق نفسها ، فنعرض عليه الصور البديعة الممتعة ، ونستعين على تربية ذوقه ببعض مواد الدراسة كالموسيقا والرسم والتصوير والأعمال اليدوية والألعاب النظامية .

وإن أعظم مواد الدراسة أثرا فى تربية الذوق هو الأدب إذا اتبعنا فى دراسته طريقة حسنة أساسها حسن الاختيار ، والتدرج فى التعليم ، وفهم أخيلة الشعراء والكتاب فهما جيدا ، وقدرها حق قدرها ببيان ما فيها من جمال ، ثم محاكاتها أو ابتداع ما يقرب منها . ولا يخفى ما للقراءة الجهرية مع حسن الأداء وتمثيل المعنى تمثيلا تاما من الأثر القيم فى تربية الذوق الأدبى . ولا شك أن لشخصية المدرس تأثيرا كبيرا فى نفوس المتعلمين من هذه الناحية .

ومن الضرورى فى هاتين المرحلتين لفت أنظار المتربين إلى ما ببيئتهم من جمال فنى وجلال أدبى ؛ كى تتفتح أذهانهم ، وتقوى ملاحظتهم ، ولا يمر بهم شىء جميل جذاب دون مشاهدته والاستمتاع به .

(٣) وتبدأ المرحلة الثالثة يوم يدخل الشاب مدرسة التجارب ، وينتظم فى سلك الحياة الاجتماعية العملية ؛ فلا ينبغى أن تنتهى تربية الذوق بانتهاء الحياة المدرسية ، بل يجب أن تستمر بعد ذلك بالقراءة فى الكتب الروائية القيمة ، والاختلاط بذوى الأذواق السليمة ، واختيار بيئة جميلة للسكنى ، واتباع كل

ما يمكن اتباعه مما ذكرنا فى المرحلتين السابقتين .

وعلى المجتمع عامة والحكومة خاصة من الواجبات فى هذا الصدد ما لا يستهان به ؛ إذ أن عليها تنظيم الطرق وتنظيفها ، وتزيين المدن وتجميلها ، ومراعاة الانسجام فى بناء البيوت وهندستها ، وإنشاء البساتين والمتنزهات العامة ، وإقامة المتاحف والمعارض ، ومراقبة دور اللهو والتسلية كى لا تخل بقوانين الأدب ، ولا تشذ عما يقضى به الذوق السليم .

وفى هذه المرحلة يظهر أثر الشخص فى تربية ذوقه بنفسه بتدخل إرادته فى ذلك ، متأثرا بحياته الماضية ، وبما تلقاه عن آبائه ومعلميه وغيرهم فى البيت والمدرسة ؛ فنجاحه فى هذه المرحلة — مرحلة التربية الذاتية — متوقف على نجاحه فى المرحلتين السابقتين .

٥ — الفروق الجنسية

إن الرجل لا يختلف عن المرأة من حيث كونه فردا له مزاجه وطباعه وسجاياه الخاصة فحسب ، ولكنه يختلف عنها أيضا من حيث كونه رجلا ، كما أنها تختلف عنه من حيث كونها امرأة ؛ إذ أن الاختلافات الجسمية والجثمانية الهامة المشاهدة بين الرجل والمرأة تعد موازية لاختلافات عقلية ليست بأقل منها أهمية . والمعقول أن يكون لهذه الاختلافات الجنسية العقلية آثار فى السلوك . وإن التاريخ الإنسانى يبرهن لنا على أن وظائف المرأة لم تكن فى يوم من الأيام مثل وظائف الرجل فى الحياة . وإن قانون الرقى المستمر

الذى يعمل عمله فى الحياة الإنسانية ببرهن لنا على أن الرقى لا يمكن أن يكون إلا بتوزيع الأعمال ، وتخصص كل من الجنسين لأعمال خاصة ، وعلى أن التخصص فى الأعمال والوظائف يتبعه على مر الزمن تغير ظاهر فى التكوين الجثمانى .

وليس لنا أن ننتظر التقارب والتشابه الشديد بين الجنسين إلا إذا كنا ننتظر أن نقترب من الحياة الساذجة الأولى ؛ فمن المشاهد أن اختلاف الجنسين ليس من الظهور بين الأمم المتوحشة التى هى بمعزل عن الحضارة كما هو بين الأمم المتمدينة .

ولا تزال الحوادث التاريخية تبرهن لنا على أن مساواة المرأة بالرجل فى الأعمال والوظائف تؤدى إلى انقلاب اجتماعى . وقد يؤدى هذا الانقلاب إلى ثورة عنيفة ضد النظم والقوانين الاجتماعية لا يعلم مصيرها إلا الله تعالى .

وليس هنا موضع الكلام على هذه الثورة ، ولا البحث فيما يكنه لنا المستقبل ، ولكنا نريد أن نقول إن المشاهدات والتجارب قد برهنت على أن المرأة ليست كالرجل فى الاستعدادات الجسمية ، ولا فى المواهب العقلية ، ولا فى النزعات الخلقية .

وأهم ما بينهما من فروق : —

(١) أن المرأة تنظر إلى العالم متأثرة بوجدانها أكثر من الرجل :

فمزاجها أقرب ما يكون إلى المزاج الانفعالى ، ويشتد تأثرها بجمال الأشياء وتناسبها مع بيئاتها ، وتقل عنايتها بالأفكار المجردة . وإذا حاولت التعميم

والوصول إلى قواعد كلية فإنها لا تعنى بالتحليل والتدقيق والبحث العميق ؛ وهذا هو السبب فى أنها تميل إلى التسرع فى الحكم والخطأ فى التطبيق .

وكراهة التحليل المنطقى العميق الذى يصل به الرجل إلى القوانين العلمية الصحيحة يعد من أهم ما تمتاز به المرأة عند الرجل .

(٢) أن المرأة عملية أكثر منها فلسفية : أما الرجل فيميل إلى النظر، ويجنح إلى التفلسف والتدبر والتفكير فى العواقب ؛ فإذا رأى خطرا محدقا به فكر فى طرق تجنبه وهو هادئ الفكر ، وربما اعتراه ألم أو ضجر، وقد يثور أو يغضب أو يسب ويلعن إذا لم يصل إلى نتيجة مرضية ، أما المرأة فإنها تبكى وتصيح وتولول فى وجه الخطر ، وقد يعتريها اضطراب يمنعها من التفكير والتروى.

والرجل ينظر إلى دواخل الأشياء وبواطنها ، ويعتد بقيمتها الذاتية الحقيقية وحقائقها الواقعية ، ولا يغتر بظواهرها ، أما المرأة فتغرها الظواهر ، وتعجب بحسن المنظر وإن ساء المخبر ؛ فالجواهر الزائفة ، الحسنة الشكل ، المنسجمة الصوغ تقع لديها موقعا حسنا — وإن كانت قليلة القيمة فى ذاتها .

(٣) أن الرجل مستعد بطبيعته وقواه الجسمية إلى الزعامة والقيادة : لقدرته على التصرف عند المواقف الحرجة ، وعلى الابتكار للخروج من المآزق بسرعة ، أما المرأة فإنها لا تبلغ منزلة الرجل فى ذلك ، وإن كانت تفوقه فى الصبر والجلد ، والقدرة على المقاومة ، والسرعة فى التنفيذ ؛ ولذا يقال إن الرجل أكثر استعدادا للتشريع والابتداع ، أما المرأة فأكثر استعداد للتنفيذ ؛

ومن ثم كانت الأغلبية الغالبة من القادة والمشرعين والمبتدعين من الرجال ، ولم يعرف عن امرأة أنها برزت فى عالم العلم ، أو ابتكرت آلة قيمة . وهى بصبرها، وقوة وجدانها وحنوها ، وشفقتها ، مستعدة استعدادا طبيعيا لأن تكون أما ، وطبيبة ، وممرضة ، وسلوة للرجل إذا حلت به النكبات ، أو استولت عليه الهموم ، أو تحكمت فيه الأمراض .

وإن هذه الاختلافات والفروق التى بين الرجل والمرأة لتظهر واضحة جلية بعد النمو والكبر ، أما فى عهد الطفولة فإن هذه الفروق تكون صغيرة غامضة ؛ فالذكر والأنثى لا يكادان يختلفان عند الولادة ، وبعد ذلك تأخذ فروق ما فى الظهور ؛ فأنت إذا رأيت طفلة صغيرة سنها أربع لا تشك فى أنها بنت صغيرة بمعنى الكلمة. وإذا رأيت طفلا صغيرا فى هذه السن علمت أنه غلام صغير بمعنى الكلمة أيضا .

والبنت فى العادة تسبق الغلام فى القدرة على الكلام ، وقلما تصاب باضطراب فى أعضاء التكلم ؛ ومعنى ذلك أن المراكز العصبية والخيوط العصبية الوصلية المرتبطة بالتكلم تنمو فى الطفلة قبل نموها فى الطفل .

ويلحظ أن لعبها يختلف فى النوع والأسلوب عن لعب الطفل ، سواء ألعبت وحدها أم مع غيرها ، فلعبها ينقصه النشاط فى الحركة ، وسعة النطاق التى تلحظ فى لعب الغلام . وهى تصل إلى مرتبة اللعب التقليدى قبل الطفل ، وتبقى فى هذه المرحلة مدة أطول . ومن المشاهد أنها تولع حتى فى عهد الطفولة الأولى باللعب بالدمى ومعاملتها معاملة الأطفال ، فتلبسها ملابسها ، وتحملها إلى مراقدها ، وتحاول إطعامها ، كما أنها تحنو على الحيوانات الداجنة وتطعمها

كلما سنحت لها الفرصة ؛ أى أنها تحاكى أمها فى أداء وظيفتها ، كأن طبيعتها تملى عليها أنها ستصير يوما ما من الأمهات .

والبنت تفوق الغلام فى إظهار شعورها بحدة ، فهى تضحك وتبكى بصوت مرتفع ، وتظهر تأثرها ببيئتها بسرعة وشدة ، ولكنها تميل إلى الانكماش والانزواء والمقاومة السلبية إذا أغضبها أحد ، فى حين أن الطفل يحتد ويقاوم مقاومة إيجابية عند الغضب .

والبنات لسن كالبنين عند حصول نزاع فيما بينهن ، فهن يشكون ويبكين ويسببن ، فى حين أن البنين يتقاتلون ويتضاربون ، ويهاجم بعضهم بعضا مهاجمة فعلية ؛ كأن طبيعتهم تملى عليهم أنهم سيصيرون رجالا مسئولين عن الدفاع عن أنفسهم وعن ذويهم .

والنزاع لا يحسم بين البنات بصفة نهائية ، ولكن آثاره تبقى مدة طويلة ، وقد يسعى بعضهن فى الكيد والدس لبعض . ولكن البنين كثيرا مايتصالحون ويتصافون بعد انتهاء التشاجر .

وفى الغالب يتلون التنافس بين البنات بألوان سيئة ، وأخلاق مكروهة ؛ كالحقد والكراهة وحمل الضغينة ، لا سيما ضد من كانت منهن موضع التفات وعناية من بعض الأقارب أو الأصدقاء .

وتظهر الفروق التى بين الجنسين من الناحية الإدراكية فى المواد التى تحتاج إلى بحث فكرى واستنباط وابتكار ، فالبنات يساوين البنين بل يفقنهم فى السنين الأولى من سنى الدراسة التى يكون التعليم فيها محصورا فى دائرة المحسات ؛ إذ أنهن يستظهرن المعلومات بسهولة ، ويعنين بالنظافة ، والنظام ،

والدقة فى عمل التمرينات التى يعملنها ، ويقدرن الجمال تقديرا تاما ، ولذا يولعن بالأدب قبل أن يولع به البنون ، ويُجدن الكتابة الإنشائية فى أول الأمر ، لاعتمادهن على محاكاة ما قرأن فى كتب الأدب ، أو على ما كتبه لهن الأساتذة . وهذا يظهر بنوع خاص فى القصص ؛ فالحكاية التى ينشئها الغلام تكون فى الغالب مفككة الأوصال ، أما الفتاة فتنسج حكايتها نسجا محكما ، مترابط الأجزاء ، كامل العناصر ، وتسير بالقارئ إلى نقطة الموضوع الهامة سيرا منسجما .

ولذلك نرى أن الغلمان يكذبون ، ولكن كذبهم يظهر ، لأنهم لا يجيدون التلفيق . أما البنات فيفقنهم على العموم فى إجادة هذا الفن . وقد دلت التجارب على أن كذب البنات أكثر من كذب البنين ، وأن كذبهن يتأثر فى الغالب بنزعات وأغراض شخصية ، فقلما تكذب البنت لإنقاذ غيرها ، أما الولد فكثيرا ما يفعل ذلك . والحق أن الغلام المربى تربية حسنة لا يكذب مطلقا إلا لهذا الغرض ، فالأولاد تنقصهم المهارة ، والتظاهر بمظهر المتأكد عند الكذب ، أما كذب البنات فمنمق ملطف ، موضوع بصيغة توهم السامع أن ما قيل هو الحق الصراح ، وهذا نوع من المهارة اللغوية ، وهو أساس الفرق بين الرجال والنساء فى وصف الحوادث الخارجية ، وتقدير الأعمال ؛ فالحق عند الرجال ما كان مطابقا للواقع ـ بقطع النظر عن شكله أو صيغته . أما النساء فالذى يظهر أنهن يخدعن بالشكل الظاهرى ، وبالصيغة ، والانسجام ، والزخارف .

وقد أثبتت التجارب التى قام بها كثير من العلماء فى ظروف مختلفة أن البنين يفوقون البنات — فى أدوار التعليم الراقى — فى العلوم والرياضيات ،

وأن البنات يفقن البنين فى الفنون كالرسم والتصوير والموسيقا والأدب وتعلم اللغات .

وقد بحثت اللجنة الاستشارية بوزارة المعارف الإنجليزية سنة ١٩٢٢ الفروق التى بين البنين والبنات من هذه الناحية ، مستندة فى ذلك إلى الدرجات التى حصل عليها كل منهما فى امتحانات كيمبردج المحلية فتبين لها :

« أن الدرجات التى حصل عليها البنون كانت أعلى فى الرياضة - ومنها الحساب - وفى الطبيعة ، والكيمياء ، واللغة اللاتينية ، وكذلك فى الجغرافية الطبيعية .

وأن البنات فقن البنين فى اللغة الإنجليزية ، والتاريخ الإنجليزى ، وعلم النبات ، والجغرافية ، واللغة الفرنسية كتابة ومحادثة ، وكذلك فى الرسم والتصوير » .

وهذه الفروق راجعة إلى الفرق الأساسى الذى لخصه (مسيو لافت) بقوله: « نستطيع أن نقول على وجه العموم : إن المرأة على ما يظهر تتأثر بالحقيقة الحسية الواقعية أكثر مما تتأثر وتعنى بالفكرة العامة ، وإننا معشر الرجال نعنى بالعلاقة بين الأشياء أكثر مما نعنى بالأشياء ذاتها ، وإن عقل المرأة يتعلق بالحسيات أكثر من عقل الرجال الذى يسبح فى عالم المعقولات أكثر من عقل النساء » .

وقد وجد تيرمان (١) أن الكتب التى يميل البنون إلى قراءتها وهم فى الحادية عشرة هى : كتب المغامرات ، والأقاصيص المشتملة على مفاجآت

---

(1) Terman. See. The Psychology of Adolescence, by F. D. Brooks PP. 296-297

غريبة ، وكتب الميكانيكا والطيران والكهرباء وكتب الاختراع والكشف ، وكتب العلوم الطبيعية وغيرها .

أما البنات فيملن فى تلك السن إلى القراءة فى كتب العشق ، وفى كتب القصص المتعلقة بالحياة المنزلية والمدرسية ، وفى الكتب المتعلقة بحياة الحيوان والنبات والأزهار أو بفلاحة البساتين . ولا يملن إلى الكتب العلمية أو الميكانيكية .

وقد وجد (تيرمان) أيضا أن البنين فى الرابعة عشرة يميلون كثيرا إلى قراءة المجلات ، ويحبون القراءة عن الرياضة البدنية وعشاقها ، ويزداد شغفهم بكتب الميكانيكا ، وبتراجم الرجال ، وكتب الأسفار ، وحكايات الغابات والأدغال .

ويميل البنات فى هذه السن إلى القراءة فى المجلات أيضا ، ويشتد ولعهن بالأقاصيص الغرامية والشعر ، ولا يحفلن كثيرا بحكايات المغامرات ، ولا بكتب الأطفال .

وقد اختبر « جوردان » عددا من البنين والبنات ليعرف أنواع الكتب التى يحب مطالعتها كل فريق ، فوصل إلى النتيجة المبينة فى الجدول الآتى .

المـادة	النسبة المئوية من ١٢ـ١٣ سنة		النسبة المئوية من ١٤ـ١٦ سنة		النشبة المئوية من ١٧ـ١٨ سنة	
	بنون	بنات	بنون	بنات	بنون	بنات
حكايات خرافية عن الكبار	١١ر٧	٣٤ر٦	١٣ر٩	٤٨ر٣	٢٤ر٦	٥٦ر٩
حكايات خرافية عن الصغار	٣ر١	٣٨ر٥	٢ر٥	١٧ر٣	١ر٩	٩ر٧
كتب المغامرات	٦٢ر١	١٩ر٧	٦٣ر٣	٢٥ر٤	٥٢ر٨	٢٧ر١
« التراجم	٣ر١	ر٦	٢ر٣	ر٨	١ر٣	١
« التاريخ	٢ر٣	—	ر٥	—	ر١	—
« الشعر	ر٥	—	١ر٢	١ر٦	٣	٢ر٦
« العلوم	—	—	ر١	ر١	ر١	٠ر١
« الأسفار	—	—	ر١	—	ر١	—
« المعلومات العامة	ر٥	ر٢	ر٦	—	ر٦	—
« المزاح	٩ر٩	٢ر٥	٧ر٣	٣ر٣	٨ر٥	١ر٩
« فنون مختلفة	ر٣	ر٤	ر١	—	ر١	—
لا يولعون بشىء خاص	٦ر٥	٣ر٥	٨ر١	٣ر٢	٨ر٩	١ر٧
	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ولا يجولن بخاطر القارئ الكريم أن معنى هذه التفرقة استصغار شأن المرأة أو الحط من كرامتها ؛ إذ أن التفرقة لا تستدعى الحط من الكرامة، وصفات المرأة الخاصة لم تنشأ عن تأخرها فى سلم الترقى ، ولكنها نتائج طبيعية للاتجاه العام المستمر نحو التخصص وتوزيع الأعمال .

يقول فوييه : « إن المرأة لم تتأخر عن الرجل بل إنها سارت معه جنبا لجنب ، ولكن تقدمها دائما إلى الغاية التى ترغمها طبيعتها على السير نحوها » .

ويقول جيمز ولتون : [١] « إن قياس قوة المرأة الفكرية بقوة الرجل قياس باطل ، وإن استنباط أن الرجل أعلى منزلة من المرأة من عجزها عن التفكير الفلسفى استنباط كاذب . نعم إن تقدير الرجل للقوانين والأحكام العامة شىء ، وتقدير المرأة للأمثلة والنماذج الحسية المادية شىء آخر ، ولكننا لانستطيع أن نقول إن هذا أقل منزلة من ذلك ؛ فكل منهما ضرورى فى الحياة ، والمرأة باتجاهها إلى ناحيتها الخاصة تكمل الرجل فى اتجاهه إلى ناحيته ، كما أنه باتجاهه الخاص يكمل المرأة فى اتجاهها فكل منهما مكمل للآخر » .

« فليست المسألة مسألة تفضيل الرجل على المرأة ، ولكنها مسألة بيان اختلاف كل عن الآخر فى الصفات الجسمية والعقلية ، ولذا نعد عبثا كل محاولة عملية يقوم بها المجتمع ، وكل منهج تسير عليه الأمة يكون الغرض منه جعل المرأة مثل الرجل فى قواه العقلية ؛ لأنها تكون حينئذ محاولة ضالة ، ومنهجا مبنيا على أساس سيكولوجى واه لايلبث أن ينهار » .

ويهمنا كثيرا أن نلفت نظر القارئ إلى أن هذا البحث يفضى بنا إلى نتيجة عملية لا نزاع فى صحتها هى : أنه ليس من الحزم فى شىء أن نرغم البنت على أن تسير مع الولد جنبا لجنب فى أدوار التعليم ، أو أن نجعل المناهج التى نسير عليها فى تعليم البنين مثل التى نسير عليها فى تعليم البنات ، فلكل ميول واستعدادات ، ولكل وظيفة خاصة فى الحياة تنتظره . فلنعد كلا لوظيفته خير إعداد ، متبعين فى ذلك ما تمليه علينا الطبيعة البشرية ، وما يرشدنا إليه القانون الإلهى الأعلى ، الذى يأبى إلا أن يكون الرجل رجلا ، والمرأة امرأة .

إننا إن خالفنا تلك الطبيعة البشرية ، وخرجنا على ذلك الناموس الإلهى فإننا نعرض أبناءنا لأخطار اجتماعية ربما لا يستطيعون مقاومتها ، ونقع فى أخطاء تعليمية ربما لا نستطيع إصلاحها .

---

(1) See: The Psychology of Education, PP. 131-132

المراجع بالإنجليزية :ـ

(1) An Outline of Psychology, by W. McDougall, Ch. XIII.
(2) The Energies of Man, by W. Mc Dougall, Chs. XII & XV.
(3) Everyman's Psychology, by J. Adams, Ch. VII.
(4) Temperament, by C. Bloor.
(5) The Psychology of Education, by J. Welton, Ch. V.
(6) The Making of Character, by J. MacCunn, Ch. III.
(7) The Foundations of Character, by A. F. Shand, Chs. XIII and XIV.
(8) Social Psychology, by R. H. Thouless. P. 110-113.
(9) Psychological Principles of Education, by H. H. Horne, ch. XX.
(01) The Mixed School, by B. A. Howard, chs. VI & VII.
(11) Youth, by O. A. Wheeler. ch. XII.
(12) The Co-Education of the Sexes, by M. Hawtrey.

الفصل الحادى عشر

الشخصية

مقـــدمة :

إذا تقدم أحد أقاربك لوظيفة من الوظائف ، ثم سئلت عمـا تعرفه عنه بالتفصيل ، فقد تجيب بأنه : شاب أمين نزيه ، صادق فى قوله ، كريم الخلق ، حسن السلوك ، سليم القلب ، طاهر السريرة كثير التفاؤل ، قليل التشاؤم ، يقول مايعتقد ، ويعتقد ما يقول ، باطنه كظاهره ، وغائبه كشاهده . هذا من الوجهة الخلقية ، أما من الوجهة العقلية فهو ذكى ، حاضر البديهة ، حسن البصيرة ، صافى الذهن ، صادق الحس . وأمّا من الناحية الاجتماعية فهو محب للتعاون ، عدو للأثرة ، يشارك الناس فى مسراتهم ، ويؤاسيهم فى أحزانهم ، يوقر الـكبير ، ويعطف على الصغير ، مطيع للرئيس ، وفى للنظير . وأما من الناحية الجسمية فهو قوى الجسم ، معتدل القامة ، حسن الهيئة ، جميل الذوق . وأما من الوجهتين العلمية والعملية فهو مثل فى النشاط وأداء الواجب ، واسع الاطلاع ، غزير المـادة . . . وما إليها من الصفات المختلفة التى يتصف بهاذلك المثل الأعلى من الشباب .

فمجموع هذه الصفات يصور لك شخصيته العليا بصورة واضحة مفصلة.

وقد أثبت علم النفس التطبيقي أن الشخصية القوية شرط أساسي للنجاح في الحياة ، وأن المؤهلات العلمية وحدها لا تكفي للنجاح ، بل يجب أن تصحب بالشخصية القوية ، فكثير من الأطباء والمدرسين والمحامين وغيرهم قد أخفقوا في حياتهم العملية لضعف شخصياتهم ، مع كفايتهم من الوجهة العلمية . ولا يفهم مطلقا مما تقدم أن الشخصية مقصورة على الصفات المحمودة ، بل إن هناك أشخاصا ذوي شخصيات معروفة متصفين بصفات ممقوتة كالخيانة واللؤم والتشاؤم والخداع والغباوة والأثرة وحب العزلة وقبح المنظر والحمق والمهارة في التلصص .

ولكن ما تلك الشخصية التي طالما سمعنا الناس ولا نزال نسمعهم يتكلمون عنها ، ولا ندري عن كنهها شيئا ؟ وإجابة عن هذا السؤال نقول :

تعريف الشخصية :

ليس من السهل أن نحدد الشخصية ونعرفها تعريفا علميًّا جامعا مانعا ، فهي — كالكهربا والمغناطيسية والمذياع (الراديو) — لا تعرف إلا بآثارها . ولكن هذا كله لا يمنعنا أن نحاول البحث عن سرها وتعريفها ولو تعريفا تقريبيا فنقول .

(١) الشخصية هي مجموع الصفات والمزايا الذاتية التي يمتاز بها الشخص عن غيره ، سواء أكانت تلك الصفات حسنة أم قبيحة . أو هي :

(٢) مجموعة الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التي يتصف بها الإنسان.

أو هى :

(٣) مجموعة الفروق التى تميز الشخص عن غيره. والحق أن هذه التعريفات كلها تقريبية ، وأن الشخصية لا يمكن تحليلها إلى عناصرها الأولية تحليلا محسا ، ولكنها تبدو لنا فى مقدار ما عند الشخص من الاستقلال الفكرى، وحضور البديهة ، وسرعة الخاطر ، وقوة الروح وما إليها من الصفات المختلفة . وهى كالحب والكره اللذين لا يمكن تعليلهما عادة ، فقد تحب شخصا أو تبغضه لمجرد رؤيته بدون معرفة سابقة ، وقد لا يمكنك إبداء السبب . وكل ما تستطيع أن تذكره هو أن تقول : إنى أحبه أو لا أحبه . أما السبب فلا تعرفه ، لأنه أمر معنوى ، وسر خفى يتعلق بشخصية ذلك الرجل .

وقد يكون الشعور بالحب أو البغض ناشئا عن صفات حسنة وعيوب خاصة فى الشخص الذى نعرفه ونقابله من حين لآخر ؛ فنحن نحب فلانا مثلا لأنه مخلص ، كريم ، شجاع ، متفائل ، يواسى الفقير ، ويساعد البائس . ونكره فلانا لأنه لا يعرف الاخلاص ، والاخلاص لا يعرفه ، يتمثل فيه البخل ، والجبن ، والتشاؤم ، والقسوة ، والغلظة ، لا يحسن إلى مسكين ، ولا يتألم لحزين . وفى مثل تلك الأحوال نعرف إلى حد ما سبب المحبة أو الكراهية ، ولكن ليس ذلك بسهل دائما ؛ فقد نحب الشخص فى أول لحظة نقابله فيها ، وقد نبغضه لأول وهلة قبل أن نعرف شيئا عنه ، نحبه لمظاهره أو نكرهه لهذه المظاهر ، ولا يمكننا أن نوضح الأسباب التى جذبتنا إليه ، أو التى نفرتنا منه . والسبب الجوهرى هو أن شخصيته محبوبة أو مكروهة . ولكن هذا كله

لا يمنعنا من أن نستمر فى بحثنا عن الشخصية ، وعناصرها الرئيسية ، ومكملاتها، وأنواعها وطرق تربيتها . . . الخ .

أفطرية الشخصية أم مكتسبة ؟

الجواب أن الشخصية قد توهب بالفطرة ، وقد تكتسب بالتربية الحقة ، ولكن الطبعية أقوى من المكتسبة . ولو كانت الشخصية هبة طبعية فحسب لكنا ضحايا الظروف ، وما كان للتربية أى أثر فى تكوين العظماء من رجال الدين والعلم والأدب والفن . ولكن أثرها لا ينكر فى تكوين الشخصية والعظمة فى نفوس العظماء .

وهنا نسأل هل قامت التربية وقام المربون حقيقة بواجبهم نحو تربية الشخصية ؟ هل قاموا بواجبهم وقد أصبحنا نفكر فيما فكر فيه غيرنا، ونتكلم بما قاله سوانا ، ونفعل مثل من سبقنا ؟ إننا أصبحنا مقلدين فى أفكارنا وأقوالنا وأفعالنا ، مهملين أنفسنا وشخصياتنا ، لأن التربية تربية اتكالية لا تعرف معني الثقة بالنفس ، والاعتماد عليها فى التفكير والقول والعمل . وقد نادى كبار المربين وبخاصة (السير برسى نن (١)) المربى الانجليزى الكبير بأن الغرض من التربية هو التربية الاستقلالية ، ولكن كتب التربية فى واد ، والمدارس فى واد آخر . فبينما نقول : يجب أن يربى الفرد تربية كاملة من كل الوجوه أى جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ، نجد أن الفرد مهمل إهمالا تاما من جميع الوجوه ، وأن شخصيته تطبع بالطابع المدرسى ،

---

(1) Sir T. Percy Numn.

وتصب فى قالب خاص ، فتفقد مظاهرها الطبيعية . كل ذلك حبا فى النظام . ولسنا ننكر أن النظام يجب أن يكون سائدا ، بل إننا ننادى بالعناية بالنظام ، ونقول دائما : النظام هو الحياة . ولكننا نعترض على الطريقة التى بها يسود ذلك النظام ، تلك الطريقة التى تقتل شخصية الطفل ، وتضعف مواهبه. ونريد طريقة أخرى بها يستتب النظام ، من غير إضرار بعقلية الطفل أو وجدانه أو إرادته أو جسمه أو شخصيته . وليست هذه الطريقة بسهلة ، لأنها تتطلب مشاركة فى الوجدان ، وفهما لكل فرد من حيث الذكاء والميول والبيئة والظروف . . . وما ذلك بالأمر الهين . فنحن لا نفكر إلا فى المظاهر ، والنظام الشكلى ، والسكون العسكرى ، مهما ضحينا فى سبيل هذه الأشياء من الضحايا . وإذا تحققت الثقة بين المعلم والمتعلم ، ووجدت الصلة الروحية بينهما ، فمن المحال أن تكون هناك صعوبة فى نظام أو غيره ، ولن تضحى شخصية الفرد أو الأفراد بعد .

الاختلاف فى الشخصية :

كما أن الناس يختلفون فى الذكاء والميول الفطرية كذلك يختلفون فى الشخصية ؛ فبينما تجد هذا قوى الشخصية ، قد تجد ذاك خاملا ضعيف الشخصية. وكما أن الشخصية تختلف باختلاف الأفراد كذلك تختلف باختلاف الشعوب ؛ ففى الشخصية الألمانية تتمثل الروح العسكرية ، والطاعة العمياء ، والاتكال على الحكومة فى كثير من الأشياء . وفى الشخصية الإنجليزية تبدو الثقة بالنفس ، واحترام الذات ، وتقدير الحرية الشخصية والاستماتة فى سبيلها. وفى الشخصية

الأمريكية تظهر الروح العامة (الديموقراطية) وعدم الاكتراث للتقاليد ؛ لأن أمريكا أمة حديثة لا تقاليد لها . وفى الشخصية الفرنسية تتغلب العاطفة على التفكير ، والنظريات على الأعمال ، وتكثر الآمال ، والميل إلى الخيال ، وحب الظهور ؛ فكل فرنسى يريد أن يكون ضابطا إذا تقدم للحرب . ولا ندرى من أين يؤتى بالجنود إذا كان الجميع ضباطا . وإذا كانوا ضباطا فإنهم لا يفكرون فى الجنود ، ولا يختلطون بهم خوفا من أن يقل احترامهم . وهذا يقال فى العلاقة بين المدرسين والتلاميذ ، فأولئك فى واد ، وهؤلاء فى واد آخر ، والصلة بين هؤلاء وأولئك لا تتجاوز صلة الحجرة الدراسية ، بل تزول بمغادرتها ، وتتجدد بالعودة إليها.

والشخصية صفة نسبية وقوة سرية توجد فى كل شخص إلى حد ما . وتختلف فى نوعها وقوتها باختلاف الأشخاص . وقد تكون بارزة واضحة فى بعض الأفراد يشعر بها الإنسان فى الحال ، وقد تكون كامنة خفية فى بعضهم الآخر .

ولكل فرد صفة تخصه وشىء يعرف به ، فسيدنا عمر بن الخطاب -رضى الله عنه- كان معروفا بالعدالة ، ومعاوية بالسياسة والحلم ، وحاتم الطائى بالكرم ، ومسيلمة بالكذب ، و(شارلز دكنز(١)) بالدفاع عن الفقراء ، وأديسون بالمثابرة ، وشارلى شابلن ، ولوريل وهاردى بالفكاهة .

وليست الشخصية مقصورة على جنس دون آخر ، ولا على طبقة دون أخرى ؛ فكما تكون بين المتعلمين تكون بين غيرهم ، وكما تكون بين المدنيين تكون بين القرويين ، وكما تكون بين الرجال تكون بين النساء ، وكما تكون

---

(١) اقرأ ما كتبناه عنه فى كتاب « أروع القصص » .

بين الأغنياء تكون بين الفقراء . ولكل تفكيره وتقاليده وطرقه ومعيشته الخاصة . والعاديون من الناس قد يكونون فى ضنك من العيش ، ولكن لهم شخصية خاصة ؛ فهم يستطيعون أن يتحدثوا عن الحوادث المحلية ، ويذكروا حقائق قومية ، بروح قوية ، لاتنقص عن روح العظماء منهم .

العناصر الرئيسية التى تتكون منها الشخصية القوية

(١) الجاذبية :

وهى قوة طبيعية إن وجدت فى الشخص استطاع أن يجتذب قلوب غيره ممن يتصلون به ، بدون أن يتكلف أو يتصنع . وهذا العنصر يعد من أقوى العناصر التى تتكون منها الشخصية إن لم نقل أقواها . ولكن بماذا يجتذب الإنسان غيره من الناس ؟ الجواب أنه يستطيع أن يجتذبهم ويسيطر عليهم بأدبه وعلمه وضبط نفسه ، وسداد رأيه ، وسرعة خاطره ، وحضور بديهته ، وحسن حديثه ، وكرم خلقه ، ومراعاة شعورهم ، ومشاركتهم فى وجدانهم . وهذه الصفات بعضها وراثى ، وبعضها يمكن أن يكتسب بالتربية والتعليم فى البيت والمدرسة والملعب والمجتمع .

وبحسن المعاملة ، واللين فى غير ضعف يجتذب الإنسان قلوب الناس

ويصل إلى أغراض لا يمكنه الوصول إليها لو التجأ إلى الشدة والعنف . وبالسياسة والقوة الروحية تستطيع أن تحصل على غرضك ، وفى الوقت نفسه تكتسب ثقة الناس بك وتقديرهم لك .

(٢) النشاط العقلى أو الذكاء :

العنصر الثانى من العناصر المكونة للشخصية القوية هو النشاط العقلى أو الذكاء ، وبعبارة أخرى حضور الذهن ، وسرعة الخاطر ، وصفاء القريحة . وقد يكون الرجل مثقفا ، واضح التفكير ، غزير المادة ، واسع الاطلاع ، ولكنه ربما لا يكون متقد العقل ، وضاء الفكر ، حاضر البديهة ، فلا يستطيع أن يدرك ما يرمى إليه محدثه ، ولا أن يشاركه فى رأيه . وقد تكون المرأة وسيمة الوجه ، حسنة المنظر ، جميلة الملبس ، ولكنها قد تكون فاقدة ذلك النشاط الفكرى ، والاتقاد العقلى ، فتعجز عن التأثير فى غيرها أو اجتذابه والسيطرة عليه . فهى كصورة جميلة المنظر ، ولكنها فاقدة الروح الفنية ، تلك الروح التى تؤثر فى الصورة ، فتعطيها قوة وتأثيرا وحياة معنوية .

فللنشاط العقلى تأثير حسن فى شخصية الإنسان ؛ وفى ارتفاع منزلته بين إخوانه وذويه . وللغباوة وقلة الفطنة والكسل العقلى أثر سيئ فى خمول الشخص وتأخره ، وعجزه ، وارتكابه الجرائم أحيانا . ولا عجب إذا قلنا إن معظم المجرمين من الأغبياء وضعاف العقول . وتبدو شخصية الأذكياء فى أعمالهم وأقوالهم ، كما تبدو فى منطقهم وتفكيرهم المنظم ، وآرائهم المرتبة ، وحججهم القوية ، وقدرتهم على التخلص بسهولة من المشكلات التى تعترضهم بما أوتوا من نشاط عقل ، وحدة ذهن ، وصدق حس .

وممن كان لذكائهم أثر فى نجاحهم فى الحياة (أبراهام لنكولن) أحد رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية الذين تدين لهم تلك الولايات اليوم بما فيها من تقدم ورقى وإصلاح . كان أبراهام متطلعا إلى العظمة منذ طفولته ، مولعا بقراءة تاريخ العظماء ، حاضر الذهن ، متقد الفكر .

ولولا ضيق المقام والخوف من الخروج عن الموضوع لكتبنا عنه الكثير ، فارجع إلى تاريخ حياته إن شئت .

وممن كان لحدة ذهنهم وشخصيتهم أثر كبير فى نجاحهم أيضا « اللورد ماكولى » الأسكتلندى ؛ فقد كان كاتبا وشاعرا ، وكان مؤرخا وقانونيا ، وكان خطيبا وسياسيا . أظهر حبا للقراءة ، وتعطشا للعلم منذ نعومة أظفاره . فتوسم فيه أبواه كثيرا من علامات شدة الذكاء والمقدرة العقلية منذ طفولته ؛ فقد قلد (السير وولتر سكوت) فى كتابته وعمره لم يزد على سبع سنين . وقد نجح فى حياته نجاحا باهرا ، لنشاطه العقلى ، وتأثيره الخطابى ، وإخلاصه فى قوله .

وقد اشتهر بالذكاء وحضور البديهة كثير من رجال العرب ونسائهم نذكر لك منهم على سبيل التمثيل معن بن زائدة ؛ فقد دخل على أبى جعفر المنصور ، فقارب خطوه ، فقال المنصور : « لقد كبرت سنك ، قال فى طاعتك . قال وإنك لجلد ، قال على أعدائك . قال : وأرى فيك بقية ، قال هى لك » . فانظر إلى أجوبة معن تجد أنها تدل على سرعة الخاطر ، وحسن الجواب .

فالنشاط العقلى يساعد على النجاح فى الحياة ، وينقذ الإنسان من أحرج المراكز ، ويحفظ شخصيته فى أشد المواقف ، ويسهل الصعب ، ويقرب البعيد ، وله أثر كبير فى حسن الخلق والسلوك . وبالإحصاء وجد أن أكرم حكام أوروبة

خلقا فى القرون الثلاثة الأخيره الماضية كانوا على جانب كبير من الذكاء .

(٣) المشاركة الوجدانية :

العنصر الثالث من العناصر التى تتكون منها الشخصية القوية هو المشاركة الوجدانية ؛ فإذا لم نشعر بشعور الناس ، ونشاركهم فى مسراتهم وأحزانهم ، ونتأثر بآرائهم وأفكارهم فهذا دليل على نقص فى شخصيتنا ، وعلى أننا فى حاجة إلى أن نضع أنفسنا موضعهم ، مهما تكن علاقتهم بنا ، على شرط أن يكون لدينا استعداد للفهم والتفكير والشعور ، مهما تكن مراكزنا بالنسبة إليهم ، من غير نظر إلى رئيس أو مرءوس ، غنى أو فقير ، عظيم أو حقير ، رفيع أو وضيع ، وألا تكون مناصبنا العالية حجر عثرة فى سبيل فهمنا لغيرنا ، وتقدير ظروفه المحيطة به ، بل تكون معينة على أن نشاركه فى حالاته ، فنسر لسروره ، ونتألم لآلامه. وبذلك نملك قلبه. أما صاحب المزاج البارد الذى يتمثل فيه الجمود والقسوة والغلظة فلا يتأثر لما ينتاب غيره من نكبات ، ولا يحب أن يتفاهم مع أحد ، فهو ينفر من الناس ، والناس ينفرون منه ، وهو يؤثر فى غيره بالإيذاء ، كما يؤثر الهواء البارد فى النبات الغض الشديد الإحساس ، فيتجمد قبل أن ينمو أو يترعرع . ومن أكبر العيوب التى كان يتصف بها نابليون شدة قسوته على النوع الإنسانى ، وعدم مشاركته له فى شعوره ، ومن ثم كانت شخصيته غير كاملة . وإننا فى الوقت الذى نطالب فيه بالعدالة نطالب أيضا بالرحمة .

ومن الحكمة إذا كنت رئيسا أن تصل بالمشاركة الوجدانية إلى تنفيذ جميع رغباتك ، من غير التجاء إلى إظهار سلطتك ، وأن تفوز بطاعة مرءوسيك

من غير احتماء بالقانون . ومن المهارة أن تبين لمرءوسيك أخطاءهم ، ونقط ضعفهم ، وتسيرهم كيف تشاء بدون أن تحط من كرامتهم ، وبدون أن تظهر لهم أنك أعلى أو أرقى منهم ، ومن غير اضطرار إلى اتباع شدة أو عنف . إذا أمكنك الوصول إلى كل هذا كانت شخصيتك قوية ، وكان تأثيرك كبيرا .

وإن قوة التأثير لا تستدعى شدة أو غلظة ، ولكنها تستدعى أن تشارك الناس فى شعورهم ووجدانهم ، وتتألم لما يدهمهم من حوادث الدهر ، وتؤاسيهم فيما يلم بهم من نوائبه ، وتنظر إلى حسناتهم قبل سيئاتهم ، وفى صوابهم قبل خطئهم ، وتقدر حسناتهم إذا أحسنوا ، وتفكر فى البواعث التى اضطرتهم إلى الخطأ إذا أخطئوا ، وتعتدل فى أحكامك إذا حكمت ، لا تنزع إلى جانب الظلم ، ولا تميل إلى ناحية التهاون . وبهذه الوسيلة تكون قويا ، لينا فى غير ضعف ، متواضعا فى غير ذلة ، موفقا فى عملك ، محبوبا عند غيرك . أما هؤلاء الذين يلجئون إلى الشدة والقسوة دائما فهم ضعفاء ، يشعرون بالضعف فى ناحية من النواحى ، فيلجئون إلى الغلظة ، ظانين أنهم بهذه الطريقة يسترون ذلك الضعف ، ويكملون ذلك النقص . وإن من يميلون إلى القسوة حبا للقسوة ، ولا يفكرون إلا فى السيئة حبا للإساءة ، ولا يبحثون إلا عن العيوب حبا لإظهارها ، ويتغاضون عن الحسنات رغبة فى إخفائها ، ويعتقدون أنهم الصادقون ، وغيرهم الكاذبون ، وأنهم العقلاء ، وسواهم الحمق — ينبغى ألا يوضعوا موضع الحاكمين ؛ خوفا من أن يظلموا الأبرياء ، أو ينصروا الأقوياء على الضعفاء ، لأنهم بعيدون عن المشاركة الوجدانية ، مثلهم مثل الكلاب تنبح فى الطرق لا فى ضوء النهار ، بل فى ظلام الليل ؛

كى تبحث عن فريسة تفترسها ، أو خيانة تخونها ، أو طعام تسرقه . هم كالكلاب تسرهم عيوب غيرهم ، ويفرحون لهفوات سواهم . وأمثال هؤلاء لا شخصية محبوبة لهم ، فأشخاصهم مكروهة ، وأسماؤهم منبوذة ، وأفعالهم ممقوتة مشئومة .

فالمشاركة الوجدانية من أهم عناصر الشخصية القوية ، تجعل القلب متقدا يشعر بشعور غيره ، ويقيس نفسه بمقياس سواه من الناس . يقول (السير ولْتَر سكُوت)(١) الكاتب الأسكتلندى الكبير : إن المشاركة الوجدانية هى الحلقة الفضية أو الرباط الحريرى الذى يصل القلب بالقلب ، ويربطُ العقل بالعقل والجسم والروح » . فإذا كانت الشخصية هى القوة التى بها يجتذب غيرنا فالمشاركة الوجدانية من أهم الأشياء التى بها نتصل بقلوب غيرنا وأرواحهم .

وإذا قدرنا الغير ، وفكرنا فيه ، وسررنا لسروره ، وتألمنا لألمه ، فإننا ننتظر منه أن يقابل المثل بالمثل ، فيقدرنا ويفكر فينا ، ويشاركنا فى سعادتنا وشقائنا بوجدانه وقلبه . أما إذا لم نقدر أحدا ، ولم نفكر فى أحد ، فإننا لا نترقب أن يقدرنا أو يفكر فينا أحد .

ومن آثار المشاركة الوجدانية أن يخلص الأستاذ فى نصح طلبته وإرشادهم ، والتفكير فى عملهم وظروفهم ومستقبلهم ، فيقابل الطلبة ذلك بالوفاء والطاعة والتقدير . فالشخصية الحية تستدعى أن نتأثر لغيرنا ، ويتأثر غيرنا لنا ، ونشعر بشعورهم ، ويشعروا بشعورنا . ولا أثر للتربية والتعليم إذا لم يصحبا بمحبة

---

(1) Sir. Walter Scott (١٧٧١ – ١٨٣٢) من أكبر الكتاب الأسكتلنديين القصصيين المعروفين بالإخلاص ، وصدق العزيمة ، وقوة الإرادة ، له روايات كثيرة تمثل الحياة الاجتماعية فى أسكتلندا وغيرها . وشعره أقل منزلة من نثره .

غيرنا ، والتفكير فيهم بقلوبنا . فالمشاركة الوجدانية يجب أن تتحقق فى القادة ، قادة الفكر ، وقادة العمل ؛ حتى تكون لديهم شخصية جذابة قوية . غير أنه ينبغى ألا يتدخل الوجدان والعاطفة فى أقوالنا وأفعالنا . وحركاتنا وسكناتنا تدخلا كبيرا ، حتى نستطيع أن نزن الشىء بميزان العدالة ، لا بميزان العاطفة . ويجب ألا ننظر فى الأمور من ناحية واحدة وهى الناحية الوجدانية ؛ لئلا يختل التوازن ، ويصبح الإنسان عبدا خاضعا للتأثيرات الوجدانية العاطفية التى تعميه عن حقائق الأشياء وعلاقاتها بغيرها .

(٤) الشجاعة :

ربما كانت الشجاعة أهم عنصر من عناصر الشخصية القوية ، فى أوقات الرخاء والشدة على السواء . ولكن ما الشجاعة ؟ الشجاعة قوة بها يتمكن الإنسان من السيطرة على قواه مع ضبط نفسه وقت الخطر الذى يهدده ، سواء أكان ذلك الخطر حقيقيا أم وهميا . وكما أن الشجاعة فضيلة فى الجندى والملاح كذلك هى فضيلة فى غيرهما من بنى الإنسان . وهى خير مقياس يقاس به الشخص فى أوقات الشدة حيث يتطلب الثبات أو الإقدام . وبهذا المقياس يمكن وضع الشخص فى مرتبته الخاصة بين الشجعان أو الجبناء ، وبين العظماء أو العاديين .

وقد قيل ، وقيل حقا ، إن الشجاعة تتوقف على القوة الجسمية والعصبية والعقلية والخلقية التى لدى الإنسان . وإن المدنية الحاضرة قد قللت من الشجاعة بين الأفراد ؛ فقد صرح أحد النظار السابقين لمدرسة (إيتون)

الإنجليزية المشهورة بأنه رأى غلاما قد دخلت فى عينه ذبابة ، فحاولت أمه وأخواته الثلاث إخراجها بغير جدوى ، ولم يكن الأمر فى حاجة إلى أكثر من أن يتحمل الولد الألم دقيقة واحدة ، ولكنه لم يتحمل آلام دقيقة — إن كانت هناك آلام. فأخذ فى عجلة إلى طبيب فى مدينة تبعد خمسة أميال عن القرية . كل هذا من أجل شىء يسير كان فى استطاعة أى فرد من الأسرة أن يقوم به بسهولة .

هذه حكاية عن شبان الأمس ، وأمهات الأمس بانجلترة، أما اليوم فتجد الأمهات والآباء يغرسون الشجاعة وخلق الرجولة فى نفوس أبنائهم من الصغر ، ويعودونهم الصبر ، وضبط النفس ، وكتمان الشعور ، وتحمل الألم من الطفولة الأولى . وبهذه الوسيلة يبثون الشجاعة فيهم . ولا يظهر الخلق المتين ولا تبدو الشخصية القوية إلا بهذا النوع من الشجاعة، وهو القدرة على احتمال الآلام . وإن من يستطيع أن يحتمل خمس دقائق أكثر من غيره يمكنه أن يفوز بالنجاح والنصر ، سواء أكان جنديا أم قائدا ، متعلما أم معلما ، غنيا أم فقيرا . وبالشجاعة يظهر الفرق الكبير بين الشخصية القوية والشخصية الضعيفة . والآن نريد أن نبين مظاهر الشجاعة وأثرها فى النجاح فى العمل ، وفى الحياة الاجتماعية فنقول :

مظاهر الشجاعة :

أولا : الشجاعة فى ضبط النفس ؛ وذلك بأن نقف موقفا طبيعيا بكل شجاعة عند مقابلة الرؤساء ، أو عند الظهور أمام مجتمع لإلقاء محاضرة ، أو

الاشتراك فى مناظرة ، أو التعبير عن رأى ، أو الدفاع عن مبدأ أو عقيدة ، بحيث لا نرتعد ولا نضطرب ، ونظهر بأحسن مظهر فى حديثنا وإلقائنا ، ونبرهن بأعمالنا وآرائنا على مقدرتنا بكل لطف وأدب . وإذا لم يكن لدى الإنسان قدرة على إظهار مقدرته بالعمل وضبط النفس فقد تضيع منه الفرصة الذهبية التى قد لا تصادفه مرة أخرى ، وكثيرا ما تضيع الفرصة من الشخص ، ثم يندب سوء حظه ، ويشكو الظروف والمقادير ، مع أنه لم يكن فى حاجة إلى أكثر من الشجاعة فى انتهاز الفرصة حين سنوحها .

ولا سبب يدعو الإنسان إلى الخوف من أبناء جنسه . وقد يكون الخوف مبنيا على وهم لا أساس له . وإذا وثق المتكلم بنفسه ، وعرف ما يريد أن يقوله ، وعرف كيف يعبر عن خواطره ، وكيف يبرهن على نظريته بالعقل والمنطق ، فإنه يستطيع أن يطمئن إلى نفسه ، ويمسك بزمامها ، ويقابل من يشاء ، ويخاطب من يريد ، ما دام متحليا بالأدب ، واثقا بنفسه ، وكان عقله مرتبا ، وأفكاره منطقية ، بحيث لا يتسرع فى ذكر شىء يدل على عقل مضطرب ، أو روح قلق ، ولا يتظاهر بما ليس فيه . وإذا وثقت بما تريد أن تقوله فهذا وحده كاف لأن تؤثر فى نفوس سامعيك ، وتنظر إليهم وتقابلهم بكل قلبك وجها لوجه ، وتجعل قلبك وروحك فى إثبات ما تريد إثباته ، أو نفى ما تريد نفيه . فتتكلم بقلبك لا بلسانك .

ولا شىء يوهن الشجاعة ويخضد شوكتها أكثر من الهلع ؛ فحيثما وجد

وجد الألم ، والقلق النفسى ، وتعب الضمير ، واضطراب العقل ، فتضطرب شخصية الإنسان . ولئن كان الخوف ثمنا ندفعه فى سبيل المحافظة على الحياة إنه

الإفراط فيه عيب من العيوب الإنسانية التى يجب تهذيبها ، والتى تقضى بأن يفكر الإنسان فى الشىء وفى نتائجه .

وبجانب المخاوف التى تلحق الشخص فى حاضره ، وتحيط به من وقت لآخر ، هناك مخاوف وهمية يتوهمها ، ويتخيل حدوثها فى المستقبل ، فيقلق باله ، ويضطرب فكره ، وتضعف شجاعته . وكثيرا ما تكون هذه الأوهام المخيفة مبنية على غير أساس ، ويندر أن تقع . وكم اغتممنا لتوقع مصائب لم تحدث ، ولن تحدث . وتكثر هذه المخاوف عادة لدى الشخصيات الضعيفة . أما ذوو الشخصيات القوية فلا يكثرون الهموم من غير ما سبب ، ولأقل سبب ، بل يستقبلون الحياة كما هى ، ويواجهونها بما فيها من مسرات وأحزان ، وسعادة وشقاء على السواء ، يبتسمون بهدوء حتى فى مواطن البكاء ، ويصبرون فى مواقف البأساء . وهؤلاء جديرون بالنجاح فى الحياة ، لشدة ثقتهم بالله .

والحياة مملوءة بالحوادث والمصائب ، والعجائب والغرائب . ولا يستطيع الإنسان أن يعرف ما ينتظره فى الغد من المقادير . وقد تأتى الرياح بما لا تشتهى السفن ، فيفاجأ الإنسان بأشياء ما كان ينتظرها ، كمرض ، أو فقد مال ، أو خسارة . فبهذه وبكثير أمثالها من الحوادث تختبر رجولتنا ، ويعرف معدن الرجولة فينا . وبالروح التى نقابل بها هذه الحوادث تظهر شخصيتنا أو تستتر . ولا يظهر الرجال إلا عند الشدائد والمصاعب .

ومن حيث إن النجاح فى الحياة ليس من السهل فيجب أن يتعلم الإنسان كيف يبتسم فى الأيام المظلمة ، كما يبتسم عند المسرات فى أيام السعادة والهناءة . وينبغى أن يتعود الشجاعة والاحتفاظ بقواه عند الملمات ؛ حتى يكتسب إعجاب

رفقائه واحترامهم ، ويثبت ثبات الطود فى مهب الرياح . وليس من الشجاعة أن تكثر شكوى الحياة والظروف والأيام ؛ فشكوى سوء الحال لن تغير ما حدث ، بل تذهب بنضرة العقل ، وقوة القلب . وإن الفرَق من الخذلان والهزيمة يؤدى إلى الهزيمة ، وقوة الأمل فى النجاح مع التشجع والمثابرة تحفظ روح الإنسان وهمته ، وتبعث فيه كثيرا من الرجاء فى الفوز ، وخاصة إذا عمل بعقله وقلبه ويده . وإن الاعتراف بالنقص فضيلة ، والعمل على علاجه شجاعة .

فنحن فى حاجة إلى الشجاعة التى بها نستطيع مواجهة المخاوف ، ومقابلتها بكل ثبات وصبر وتفكير حتى نتغلب على مصاعب الحياة ، ونقلل من الخوف الذى يهدم الرجولة من أساسها ، ويقتل الشخصية فى مهدها .

وإن أعظم انتصار فى الحياة هو الانتصار على النفس بضبطها ، وكبح جماحها ، والتغلب عليها . وليست الشجاعة فى أن تنتصر على سبع مفترس فحسب ، ولكن الشجاعة فى أن تسيطر على نفسك التى بين جنبيك . وأرقى مظاهر الشجاعة الصبر والتحمل عند المقدرة .

ثانيا : هناك مظهر آخر للشجاعة يتبين فى التغلب على الصعاب التى تعترض الإنسان فى الحياة ، وإصلاح الأخطاء التى تمر بنا ، سواء أكانت هذه الأخطاء منسوبة إلينا أم منسوبة إلى غيرنا . وهناك كثير من المصاعب التى يمكن التخلص منها بقليل من الشجاعة والحزم والثبات . وكثيرا ما يكون الجبن سببا فى الإخفاق ، وعدم النجاح فى العمل . وكما تكون الشجاعة فى الإقدام على الشىء تكون فى الإحجام عنه عند تحقق التهلكة . ولا تقل الشجاعة فى الإحجام والتريث حينئذ عن الشجاعة فى الإقدام .

وممن كانوا مثلا للشجاعة واقتحام المخاطر بين العرب خالد بن الوليد . ومن أقواله : لقد لقيت كذا وكذا زحفا ، وما فى جسدى موضع شبر إلا وفيه طعنة أو رمية ، ثم هأنذا أموت على فراشى حتف أنفى ، فلا نامت أعين الجبناء .

ثالثا : تظهر الشجاعة فى الإجابة وفى إبداء الرأى : من الشجاعة أن يجيب الإنسان بكل أمانة وإخلاص عما يسأل ، وأن يبدى رأيه بكل صراحة ، ويدافع عنه من غير تغيير للحقائق ، ومن غير اضطرار إلى الإنكار ، أو ذكر نصف الحقيقة ؛ خوفا من أن يظهر بنفسه الحقيقية كما هى . وإذا اعترفنا بكل إخلاص بأننا فعلنا كذا ، ولم نسمع رواية كذا ، أولم نقرأ كتاب كذا ، أو أننا لانحب فلانا فقد يعجب المستمع العادى ؛ ولكننا لو ذكرنا السبب بطل العجب . وهذا أفضل من تشويه الحقائق بالتغيير والزخرفة ، وتضليل غيرنا . وهناك أسئلة شخصية تدل على تطفل السائل ، وتدخله فى شئون غيره ، فمثل هذه الأسئلة يجب أن تحارب برفض الإجابة عنها بكل أدب ، عقابا لذلك المتطفل .

(٥) الحكمة :

إن شخصية الإنسان لاتكون متينة إلا إذا زانتها الحكمة والعلم والحزم ، ووضع الأشياء فى مواضعها ، وقدرها حق قدرها . والرجل الحكيم هو السديد الرأى ، البعيد النظر ، الحسن التقدير ، الذى يعرف الحق فيتمسك به ، ويفعل مايجب أن يفعل ، ويترك ماينبغى أن يترك ، ويقول مايجب أن يقال ، يرى الفرصة فينتهزها ، ويشعر بالطريق المستقيم فيسلكه ، يحس بنتيجة الشىء حتى قبل حدوثها ،

ويعامل غيره بما يحب أن يعامل به ، ويحكم على غيره بما يود أن يحكم به عليه ، يحب لأخيه ما يحب لنفسه . وإذا حكم على غيره كان حكمه بعيدا عن الأهواء والأغراض ، تتمثل فيه النزاهة والعدالة . كل هذه الصفات نتيجة الحكمة وحسن التقدير . والحكمة صفة أساسية فى تكوين الشخصية السامية . أما إذا انتفت الحكمة فإن الإنسان يكون واهن الرأى ، مضطرب البصيرة ، سيئ الحظ ، عاثر الجد ، ضعيف الشخصية ، ويعجز عن تقدير الأشياء ، ويفعل ما يجب أن يترك ، ويهمل أمورا تجب العناية بها ، ويهتم بأشياء لا قيمة لها ، يحب ما ينبغى أن يكره ، ويكره ما ينبغى أن يحب ، فيصبح ضحية لوجداناته وأقواله وأفعاله ، ويصير مكروها لدى من يعرفونه .

ومن الحكمة أن نجتهد فى إرضاء الناس — وإن كان إرضاؤهم جميعا غاية لا تدرك — من غير أن نضحى بمبدأ من مبادئنا ، أو مظهر من مظاهر رجولتنا ؛ حتى نملك قلوبهم . وهذا دليل على وجود الشخصية القوية الجذابة .

وكثيرا ما تفسد الحكمة وتشوه بالفخر ، أو التكبر ، أو الحقد ، أو الغيرة أو الغش . فينبغى أن يهذب الإنسان نفسه ، ويترك الفخر جانبا ، ولا يتكبر أو يحقد على غيره ، ولا يغش أحدا أو يضله ، حتى تكون علاقته بغيره حسنة ، وتكون شخصيته محبوبة لدى من يتصلون به أو يعرفونه .

(٦) التفاؤل :

من العناصر التى لا تقل أهمية فى تكوين الشخصية الممدوحة : التفاؤل والتيمن ، والنظر إلى الأشياء بمنظار الفأل الحسن ، ويمن الطالع ، لا بمنظار

التشاؤم والتطير ، ذلك المنظار الأسود ، منظار الشؤم والطيرة . فقد كان النبى صلى الله عليه وسلم يحب الفأل ويكره الطيرة . ولا نقصد بالتفاؤل أن نغمض أعيننا عن الحقائق ونتائج الأمور ، بل نقصد أن نعتاد فى تفكيرنا النظر الى الأشياء بعين الأمل والرحمة ، لا بعين اليأس والقنوط ، وننظر إليها فى نور الأمل لا فى ظلام اليأس ، من الناحية المضيئة من الطريق ، لا من الناحية المظلمة الحالكة . والمتفائل يرضى بالماضى خيره وشره ، ويثق بالمستقبل ، ثم يؤدى الواجب ويترك النتيجة لله سبحانه وتعالى . وتعتبر هذه العادة العقلية عادة التفاؤل ، من الأمور الجوهرية فى تقوية الشخصية . وكثيرا ما ينشأ التفاؤل عن نشاط الشخص وقوته العقلية والعصبية ، وعن نوع الأفكار التى يسمح لها بالدخول إلى العقل . وإذا تعود الإنسان أن يزود نفسه بالأفكار الصحية السارة فإنه لا يتجنب التشاؤم والحزن فحسب ، بل قد يطل من نوافذ العقل على الناحية السارة المضيئة من الحياة .

وينشأ التشاؤم عن ضعف النشاط وضعف القوة العصبية ، ووهن الرقابة العقلية (mental control) فى الإنسان ؛ فيسمح لنفسه بأن تسبح فى جو مظلم من الأوهام ، حتى يصبح عقله متلبدا بغيوم لا حقيقة لها ، ودخان لا أصل له ؛ هى غيوم التطير ، ودخان التشاؤم . وإن ضبط النفس والنظر إلى الناحية السعيدة دائما مما يزيل عن أولئك المتشائمين وهؤلاء المتطيرين هذه الهموم والأحزان التى تسيطر على نفوسهم .

وإذا كان التفاؤل موقظا للعقل ، ومدعاة للنشاط ، وباعثاً على الإقدام ، ومحررا للإنسان ، ومنشطا لجميع قواه العقلية فالتشاؤم سبب فى الخمول والكسل ،

وكثرة التردد والإخفاق ، والشقاء والضعف لا فى التفكير فحسب ، بل فى الشخصية أيضا .

فالشخصية الحية القوية ينبغى أن تتمسك بالتفاؤل ، وتلتزم الناحية السارة ، يقودها الأمل ، ويحييها الرجاء . تفكر فى النجاح أكثر من الخيبة ، وفى التقدم أكثر من التأخر . وتميل إلى جانب الثقة أكثر من الميل إلى جانب التردد ، وتثق بما تقول وما تفعل ، ولديها كل علاج ، وهى منبع النشاط والقوة . قال (رُوَبرت برونِنج)⁽¹⁾ : «من الحكمة أن ترجح جانب الخير على جانب الشر ، واللين على الشدة ، والتعقل على الطيش ، والأمل على اليأس ، والنور على الظلام » .

(٧) التواضع وعدم التصنع :

العنصر السابع من عناصر الشخصية التواضع وعدم التصنع ؛ وذلك بأن يكون لدى الإنسان استعداد به يقدر نفسه ومركزه قدراً يدل على التفكير والحكمة من غير تصنع أو تظاهر بما ليس فيه .

فإذا تصنع المرء وادعى صراحة أو ضمنا ماليس فيه ؛ كأن يقدر نفسه فوق قدرها ، ويعطيها أكثر من حقها ، ويتعظم وما هو بالعظيم ، ويدعى العلم وما هو بالعالم ، والثروة وماهو بالثرى ، والقوة وما هو بالقوى — إذا ادعى شيئا من هذه الأشياء فقد يتضح أمره لدى الناس ، ويتبين جهله ، أو فقره ،

---

(١) Robert Browning هو شاعر إنجليزى كبير (١٨١٢ – ١٨٨٩ م) مشهور بغموض الأسلوب .

أوضعفه على عكس ما ادعى ، فيعلمون كذبه ، فيحتقرونه ويزدرونه ، وينفرون منه ، ويتباعدون عنه ، ويصبح مكروها ممقوتا عندهم جميعا .

وإن مدح الإنسان نفسه ثقيل لا يقبل ، وإذا قبل فإنه يجب أن يستند إلى حقائق. والأولى أن يترك الإنسان عمله ليدل عليه ، ويتحدث عنه ، بدلا من أن يتحدث هو عن نفسه . وإن كان المرء جديرا بالمدح فسرعان ما تظهر حقيقته ، ويقدر الناس كفايته ، ويزنون أعماله ، ويعترفون بشخصيته ومقدرته. فالتواضع سبيل النجاح والرفعة ، والتصنع سبيل الإخفاق والذلة .

وإننا وإن كنا ضد التصنع والتظاهر لا نمنع أن ننزل أنفسنا منزلتها ، ونعدها وحدة من المجموع ، لها ماله ، وعليها ما عليه ، ونستحسن أن نترك لغيرنا الحكم لنا أو علينا ، وأن نتحلى بالتواضع فى غير ضعف أو ذلة . فالتواضع أساس للشخصية المحبوبة الجذابة . وإننا نجتذب غيرنا بقدر ما يحبنا غيرنا . وإذا كانت الشخصية مظهرا لقوة النفس فهى عدوة الكذب والتضليل . فليس المهم فى أن تدعى كذبا ، ولكن المهم فى أن تعمل حتى تثبت لنفسك العظمة إن كنت عظيما .

(٨) حسن مظهر الإنسان وقوامه :

لمظهر الإنسان وقوامه أثر فى شخصيته ؛ فالرجل الصحيح الجسم ، الحسن القامة ، ربما لا يحتاج فى إظهار شخصيته ، والتأثير فى غيره إلى ما يحتاجه الشخص النحيف الجسم ، المشوه الخلقة ؛ فبينما تجد الأول طبيعيا فى معاملته ، لأنه لا يشعر بنقص خارجى يريد أن يكمله ، إذ تجد الثانى محبا للتظاهر ، متكلفا فى أقواله

وأفعاله ، متخذا كل وسيلة يستطيع أن يظهر بها نفوذه ؛ فيتظاهر بالعلم تارة ، ويفخر بحسبه ونسبه تارة أخرى . وقد يتخذ أحيانا وسائل ثعبانية أوثعلبية ، ليظهر بها نفسه أمام من يبغى الظهور بينهم ، فيلجأ إلى الوشاية حينا ، وإلى الملق حينا آخر . وقد يضطر إلى التجمل فى جسمه ولبسه ، أو المداعبة فى حديثه — كل ذلك ليكمل مافيه من نقص جسمى .

فالإنسان حينما يحس بنقص من الناحية الجسمية مثلا تراه يعمل على أن يسد هذا الفراغ ، ويكمل ذلك النقص من الناحية العقلية أوالخلقية حتى يظهر شخصيته للملأ . فسقراط (١) مثلا شيخ الفلاسفة من اليونان قدكان أفطس الأنف ، غليظ الشفتين ، جاحظ العينين ، قبيح المنظر ، ولكنه قد وصل بمواهبه العقلية والخلقية الأخرى إلى ذروة المجد . ويكفيه فخرا أنه أستاذ أفلاطون ، وأنه أكبر فلاسفة اليونان . والجاحظ (٢) كان أديب العلماء ، وعالم الأدباء ، وما لقب بهذا اللقب الذى كان مبغضا إليه إلا لأنه كان جاحظ العينين (بارزهما) ، دميم الخلقة ، حتى قيل إن الخليفة المتوكل سمع بمنزلته من العلم والفهم ، فاستقدمه إليه بسر من رأى ليؤدب ولده ، فلما رآه استبشع منظره ، وصرفه بعشرة آلاف درهم . ولكنه بجانب ذلك كان خفيف الروح . ذكى الفؤاد ، واسع الاطلاع ، وكان يعد دائرة معارف فى الآداب والعلوم واللغة والتاريخ ؛ حتى أصبح لقبه — الذى كان يكرهه — دليلا على التبحر فى العلم والأدب ، والفوق فى فنون البلاغة والبيان . سئل كيف حالك يا أباعثمان ؟ فقال :

---

(١) ولد بأثينا سنة ٤٦٩ ق . م ، وحكم عليه بالقتل ظلما سنة ٣٩٧ ق . م .

(٢) ولد بالبصرة سنة ١٦٠ هـ . وتوفى سنة ٢٥٥ هـ . فعاش نحو ٩٥ سنة .

« حالى أن الوزير يتكلم برأيى ، وينفذ أمرى ، و يواتر الخليفة الصلات إلى… » والتاريخ حافل بكثير من العظماء المشوهة أجسامهم ، السامية أرواحهم وعقولهم ، فلا حاجة بنا إلى التطويل. وكل ما نريد أن نقوله هو أنه إذا نقص الإنسان من جهة حاول أن يكمل نفسه من جهة أخرى .

(٩) قوة البيان :

إن قوة البيان، وفصاحة اللسان ، وحسن المنطق ، والقدرة على التأثير فى السامع مع رجاحة العقل ، تكسب الإنسان شخصية، وتجعل له منزلة بين سامعيه ، ولذلك لما أمر الله سيدنا موسى عليه السلام أن يذهب إلى فرعون شكا موسى العى فى القول ، وطلب من الله أن يرسل معه أخاه هرون لفصاحته قائلا « وأَخِى هرونُ هو أفصحُ منّى لسانا فأرسِلْه معِى رِدْءًا(١) يُصَدِّقُنِى » يريد فرعون . وإن القوة الخطابية لدى « أبراهام لنكولن » وسعد زغلول ، ولويد جورج وغيرهم جعلت لهم شخصية قوية فى حياتهم النيابية . وإننا لا نريد بالفصاحة الثرثرة والتشدق والتوعر فى الكلام ، كما لا نريد بها أن يزيد كلام الإنسان على عقله ، بل نريد حسن التعبير عما فى النفس ، وقوة التأثير فى المستمع ، والتكلم من غير تهيب أو تخوف بحيث يكون الكلام حلوا رشيقا ، سهلا عذبا مؤثرا . أما العى (٢) والحصر (٣) واللجلجة (٤) والتمتمة (٥) والفأفأة (٦) و كثرة التردد فى القول ، والخجل فى أثناء التكلم فتقلل من تأثير الشخص فى سامعيه .

---

(١) عونا ومساعدا (٢) البطء فى الكلام (٣) العى وضيق الصدر

(٤) التردد فى الكلام (٥) رد الكلام إلى التاء والميم (٦) ترديد الفاء كثيرا

وحسن التعبير عما فى النفس شرط أساسى لقوة الشخصية . وهو يتطلب العلم بالشىء الذى نريد التكلم عنه ؛ لأن الأفكار إذا عرفت كان من السهل التعبير عنها . وكما يجب أن نعرف ما نريد أن نقول ، وما نريد أن نفعل كذلك يجب أن نحسن القول ، ونحسن العمل . وما أجمل الكلمة الصائبة فى اللحظة المناسبة . وكما ينبغى حسن التكلم والخطاب كذلك ينبغى حسن الإصغاء والاستماع لغيرنا . وقد تكون لدينا الأفكار السامية ولكننا نحتاج إلى الشجاعة فى إظهارها حتى ينتفع بها غيرنا .

(١٠) الثقة بالنفس والاعتماد عليها :

من العناصر الأساسية فى تكوين الشخصية الثقة بالنفس أولاً ، والاعتماد عليها ثانيا . ومتى وجدت الثقة بالنفس فمن السهل الاعتماد عليها فى كل عمل ممكن من الأعمال ، وفى التغلب على مصاعب الحياة ، والسبب فى كثرة الاعتماد على غيرنا أن الغريزة الاجتماعية قوية فى الجنس البشرى متأصلة فيه ، وأننا اعتدنا التفكير الجمعى لا التفكير الاستقلالى . فينبغى أن نعود الأطفال الاعتماد على أنفسهم ، والاستقلال فى تفكيرهم من غير اتكال على أحد ، حتى يستطيعوا فى المستقبل أن يعيشوا معتمدين على أنفسهم . ولا نريد بذلك أن يعتزل الإنسان العالم ، وينقطع عن الناس ، ويفكر فى نفسه فحسب ، فليس هذا من الإنسانية فى شىء ؛ بل إنه باعتزاله غيره يفقد كثيرا ، ولا يربح إلا قليلا . ولكننا نريد تعويد الأطفال الاستقلال الشخصى ، والقدرة على القيام بأعباء الحياة من غير اتكال على غيرنا فى كل شىء ، حتى يمكنهم

أن يقوموا بواجبهم نحو أنفسهم ونحو المجتمع . والاعتماد على النفس يتطلب الثقة بالنفس ، والدقة فى العمل ، والتحقق منه ، حتى تكون أحكامنا صائبة ، وأمورنا نافذة . وأقدامنا ثابتة. أما إذا انتفت الثقة بالنفس ، أو الدقة فى العمل ، أو التثبت منه فالاعتماد على النفس حينئذ يكون عبثا ومن قبيل الأحلام .

والرجل الواثق بنفسه ثقة بعيدة عن الغرور والاستبداد ، الواثق بقوله وفعله — يستطيع أن يقف وحده ، مناديا برأيه ؛ مبرهنا على سداده وصوابه . وليس من يستقل برأيه فى أمر من الأمور يكون مخطئا دائما ، بل قد يكون مصيبا فى رأيه ، وقد يسبق فى آرائه المجتمع الذى يعيش فيه بعشرات السنين ، كما هى الحال فى المصلحين ، الذين يكونون غالبا فى واد ، والمجتمع فى واد آخر ، لا يقدر رأيهم إلا بعد مماتهم . وبالمصلحين الذين يثقون بأنفسهم يحيا المجتمع . وإذا مدحنا الثقة بالنفس فلا نمدح الإفراط فيها ؛ لأنه قد يكون علامة على الضعف لا على القوة ، كما لا نمدح ضعف الثقة ؛ فإنه دليل على ضعف الشخصية.

(١١) المزاج : Temperament

من العناصر الهامة المؤثرة فى الشخصية : المزاج . وقد تكلمنا عنه بالتفصيل فى الفصل السابق ؛ فارجع إليه إن شئت . وكل ما نريد أن نقوله هنا بالإيجاز هو أن الناس يختلفون فى أمزجتهم كما يختلفون فى شخصياتهم ، فهذا متفائل ؛ وذاك متشائم ، وهذا سريع التأثر ، وذاك بليد لا يكاد يتأثر ، وهذا كثير التردد ، وذلك كثير الإقدام . كل له مزاج خاص ، وسلوك يختلف باختلاف ذلك المزاج .

ومجمل القول أن الشخصية القوية يجب أن تتحقق فيها العناصر الآتية :

(١) الجاذبية . (٢) النشاط العقلى أو الذكاء .
(٣) المشاركة الوجدانية . (٤) الشجاعة (٥) الحكمة .
(٦) التفاؤل . (٧) التواضع وعدم التصنع .
(٨) حسن مظهر الإنسان وقوامه . (٩) قوة البيان .
(١٠) الثقة بالنفس والاعتماد عليها . (١١) اعتدال المزاج .

وهناك صفات أخرى كثيرة لا بد منها فى الشخصية ، سنتكلم عنها فيما بعد عند التكلم عن أنواع الشخصية والصفات الكمالية لها . ولكن العناصر المذكورة هى الأساسية فى تقوية الشخصية الضرورية للنجاح فى الحياة .

أنواع الشخصية

الشخصية نوعان : عملية ، وفكرية ، ولنتكلم عن كل منهما بالتفصيل فنقول :

(ا) الشخصية العملية :

كثيرا مايسأل الإنسان : أيهما أفضل الأمور النظرية أم العملية ؟ وبعبارة أخرى أيهما أفضل : الأفكار أم الأعمال ؟ وجوابنا عن ذلك أننا لا نستطيع التفضيل أو التفرقة بين النظريات والعمليات ؛ فنحن فى حاجة إليهما معاً ،

وكل منهما متوقف على الآخر ومكمل له، لا ضده ونقيضه كما يظن بعض العلماء، والأفكار أمهات الأعمال . ومن الممكن اعتبارهما مظهرين لشيء واحد .

وكما أن لكل أمر من الأمور ناحيتين : إحداهما نظرية ، والأخرى عملية، كذلك نقول إن للشخصية ناحيتين : نظرية وعملية ؛ فالرجل مثلا قد يكون موضع الإعجاب ، لأفكاره أو لأعماله ، ولو أن الأعمال فى النهاية نتيجة للأفكار . ومع ذلك قد تغلب على الإنسان إحدى الناحيتين : الفكرية أو العملية ، تبعا لميوله وعاداته ، فهذا يميل إلى الناحية الإدراكية ، فتنمى فيه بطريقة التعود الشخصية الفكرية ، وذلك يتجه إلى الناحية النزوعية العملية فيكتسب بالطريقة عينها شخصية عملية .

ولا شك فى أن الشخصية العملية التى تظهر بالعمل والتنفيذ أشد تأثيرا وظهورا فى الحياة العملية من الشخصية الفلسفية البعيدة عن هذه الحياة . والأولى كممثل يقوم بتمثيل دوره عمليا على المسرح أمام الناس ، والثانية كمن يقوم بتمثيل دوره فى الخفاء ، أو وراء الستار ، بعيدا عن الأنظار . فأثر الأولى أكثر وضوحاً وظهورا من أثر الثانية . وتتمثل الشخصية العملية فى المصلحين والقادة الذين ترى آثارهم فى أعمالهم التى قاموا بتحقيقها وتنفيذها خدمة للإنسانية . وتتمثل الثانية فى الشعراء والفلاسفة والخياليين الذين يقومون بتصوير الأشياء ووصفها ، فيسبحون فى عالم الخيال ، ولا ينكر فضلهم أحد ، ولكن أثرهم فى هذا العالم المادى أقل ظهورا ؛ ففى اليوم الذى اجتاز فيه (بليريوت)⁽¹⁾ القنال الإنجليزى بطيارته كانت الأفكار كلها وأحاديث الفخر والإعجاب موجهة إليه، لا إلى العالِم الذى فكر فيها عدة سنوات حتى اخترعها.

---

(1) Bleriot

وإننا لا نقصد بذلك أن نقلل من قيمة العلماء والمفكرين أو قادة الفكر، ولكننا نقصد الاعتراف بأن تأثير رجال الأعمال أظهر من تأثير رجال الفكر، وأننا نتأثر بالأعمال النبيلة أكثر من تأثرنا بالأفكار مهما تكن سديدة. ولا ننكر أن الفكر والوجدان ينتهيان بالعمل.

ومن الضروريات الأساسية للشخصية العملية العلم بالشىء الذى يراد القيام به، والرغبة فى النجاح فيه. ولا فائدة فى العلم والرغبة إذا لم يصحبا بقوة تنفيذية؛ معنوية أو حسية، داخلية أو خارجية تعمل للتنفيذ. فكما أن السيارة لا تستطيع السير إلا إذا كانت معدة للسير تمام الإعداد، وكان بها المقدار الضرورى من (زيت الوقود)، وكان الطريق معبدا صالحا لسير السيارات، كذلك الإنسان لا يمكنه أن يقوم بعمل عظيم إلا إذا كان هناك علم به، ورغبة شديدة فيه، وقوة دافعة تدفعه إلى القيام به، هى قوة الإرادة والعزيمة الثابتة.

وطالما صادف الإنسان أشخاصا لديهم الوسائل الضرورية للنجاح فى العمل من علم وخبرة، وذكاء وحسن تقدير، ولكنهم فقدوا صفة واحدة من أهم الصفات الضرورية للنجاح، تلك هى قوة العزيمة والتنفيذ، فلم ينجحوا فى أعمالهم؛ لأنهم يميلون إلى كثرة النقد والتحليل، والتشكك فى كل شىء حتى فى أنفسهم، فيمنعهم ذلك الشك من رؤية فائدة الشىء، فيترددون فى الإقدام، ويرجعون إلى الوراء، فتضيع منهم فرصة النجاح، والفرصة إن أتت مرة ربما لا تعود مرة أخرى. فالعزيمة الصادقة تعد سرا عظيما من أسرار الشخصية العملية، والنجاح فى العمل.

وسائل تقوية الشخصية العملية

هناك وسائل لتقوية الشخصية العملية نذكر منها ما يأتى :

(١) تحديد الغرض ومعرفة الطريق الموصل :

إن تحديد الغرض فى أى عمل من الأعمال مع معرفة السبيل الموصل إلى ذلك الغرض من أهم الوسائل المشجعة للإنسان على الاجتهاد فى العمل ، والسير فيه إلى النهاية من غير تردد ، وخاصة إذا صحب العمل بإرادة قوية ، وثقة به . فمعرفة الغرض لها أثر كبير فى نفوسنا ، سواء أكان ذلك الغرض عاديا أم عظيما. وإن نظرة واحدة إلى العالم تبين لنا أن لكل إنسان غرضا يسعى ليدركه مهما تختلف هذه الأغراض . ولكن المهم أن يكون الغرض محدودا ساميا .

كل له غرض يسعى ليدركه * والحر يجعل إدراك العلا غرضا

فالصياد يقف على شاطئ البحر ، وعصاه فى يده ، ينتظر بصبر عظيم ، وملاحظة دائمة ؛ أملا فى اصطياد السمك ، وما فيه من لذة ، وإرضاء للنفس . وسائق السيارة يسير فى طريقه مهما لاقى فيه من مطر أو ثلج أو ضباب أو غبار ؛ رغبة فى الوصول إلى مكان معين . وقبطان الباخرة العظيمة فى البحر الخضم يقود باخرته فى طريق معين ، نحو ميناء أو موان معينة فى جهات خاصة . وهنا يتمثل تحديد الغرض ، ومعرفة الطريق الصالح ، والتأكد منه ،

والثقة به . وإذا تمثلت هذه الأحوال العقلية فى الشخصية الإنسانية كانت من أعظم القوى العملية فى العالم . فينبغى أن يكون للشخص غرض معين من العمل يسعى ليدركه، ويحققه بكل ما أوتى من عزيمة ، وقوة ، ومثابرة ، وثقة بالنفس حتى ينتفع بقواه العملية . قال (ورد سورث(١)) شاعر الطبيعة من الإنجليز عن الأفراد الذين يسيرون فى الحياة نحو أغراض معينة : « إن اجتهادهم ناشئ عن وازع نفسى ينير الطريق أمامهم دائما ؛ فيقدرون جمال الطبيعة؛ ويعملون بما يعلمون ، ويثابرون على التعلم » .

وبعد الوصول إلى الغرض الأول أو المرحلة الأولى من الحياة يمكن التفكير فى مرحلة أخرى وتحديدها ، والعمل للوصول إليها . وهكذا إلى نهاية الحياة . قال عمر بن عبد العزيز : إن لى نفسا تواقة ، لم تزل تتوق إلى الإمارة ، فلما نلتها تاقت إلى الخلافة ، فلما نلتها تاقت إلى الجنة . وقيل : ذو الهمة إن حط فنفسه تأبى إلاَّ علوا ، كالشعلة من النار يصوبها صاحبها، وتأبى إلا ارتفاعا.

(٢) الرغبة فى العمل :

بعد تحديد الغرض من العمل يجب أن تكون هناك رغبة فيه ؛ وميل إليه ، لأن الرغبة .

(ا) ترفع من شأن العمل الذى نقوم به .

(ب) تؤدى إلى الإقدام والنشاط وهما القوة الطبيعية للشخصية ،

---

(1) William Wordsworth (١٧٧٠ – ١٨٥٠) م شاعر إنجليزى تمثل فى شعره الإجادة فى وصف الطبيعة، ومحبة الإنسانية .

وتكون كوازع نفسى ، أو باعث داخلى ، يستنهض همتنا ، ويستحثنا على العناية بالعمل .

(حـ) تمدنا بالقوة التنفيذية ، والإرادة الحقة الضرورية للوصول إلى أغراضنا .

فالرغبة هى الدافع الطبيعى للإنسان على العمل ، مهما لاقى فى سبيل ذلك العمل من متاعب ومصاعب . والرغبة الحقة هى تلك القوة الروحية التى توحى إلى الشخص القيام بالشىء بهمة لا تعرف الكلل ، ولا تقف دونها أى عقبة . فإذا وجدت الرغبة ثم وجدت الإرادة ، سهل الطريق مهما يكن شاقا . والحاجة تفتق الحيلة . فإذا رغبت فى معرفة صناعة غزل القطن ونسجه كان الذهاب إلى معمل الغزل والنسج أحب الأشياء إليك ، وأخذت تشعر بأنه يجب أن تعرف كل شىء يتعلق بالقطن ، وأين يزرع ، وكيف يزرع ، وكيف تتقى آفاته السماوية ، وما الأحوال الجوية التى يتطلبها ، وكيف يجنى ، وكيف يوضع فى الغرائر ، وكيف يخزن ، وكيف يرسل إلى السفن ، وكيف يحلج ، وكيف يغزل ، وكيف ينسج .

وكذلك القول فى رغبة (أبراهام لنكولن) فى تحرير العبيد يوم ذهب مع بعض العمال إلى السوق ، فوجد جارية تباع وتشترى ، فتألم لبيع الإنسانية وشرائها الألم كله ، فتمنى أن يعطى سلطة كى يضرب على الاسترقاق بيد من حديد ، فأعطى الفرصة بعد زهاء ثلاثين عاما بانتخابه رئيسا لجمهورية الولايات المتحدة بأمريكا ، فكان من أوائل أعماله العمل على تحرير العبيد . وقد أدى ذلك إلى حرب داخلية ، ولكن النصر كان أخيرا فى جانبه .

وبذلك يعتبر محررا للعبيد ، مدافعا عن الإنسانية المظلومة .

وإن الرغبة فى الإصلاح الاجتماعى هى التى جعلت (شارلز دكنز(١)) أكبر كاتب ومصلح اجتماعى بانجلترا فى القرن التاسع عشر . وإن الرغبة فى شراء أسهم قناة السويس بعد التأكد من فائدتها هى التى خلدت ذكرى (دزرائيلى) بين الإنجليز ، وجعلته يعمل بكل ما أوتى من قوة على تنفيذ الشراء، مع شدة ما لقى من معارضة فى مجلس الأمة ، ومن معارضة مدير مصرف إنجلترا . وإن الرغبة فى أعمال الآلات هى التى جعلت إديسون (Edison) أكبر مخترع (ميكانيكى) فى القرن العشرين . والأمثلة كثيرة لا حصر لها . فبغير الرغبة لا يستطيع الإنسان أن يقوم بعمل عظيم فى الحياة . فإذا أردت القيام بعمل من الأعمال — سواء أكان ذلك العمل دينيا ، أم اجتماعيا ، أم أدبيا ، أم علميا ، أم فنيا ، أم حربيا — فأوجد الرغبة الصادقة وهى كفيلة بالتنفيذ ، والنجاح فى ذلك العمل .

والرغبة نوعان : مباشرة وغير مباشرة ؛ فالمؤلف الذى يؤلف كتابا ، أو يكتب مقالة لصحيفة يومية ، يجب أن يكون تأليفه وكتابته عن رغبة حقيقية إذا أراد أن يكون لعمله قيمة علمية أو أدبية . فالرغبة فى العمل هى الشرط الأساسى للتقدم والنجاح فيه . ولكن هل الرغبة وحدها تكفى للنجاح؟ الحق أنها ربما لا تكفى . بل ينبغى أن يكون هناك بعض التشجيع الأدبى أو المادى ؛ لأن المؤلف أو الكاتب ربما لا يكتب حبا للكتابة

---

(١) Sharles Dickens ولد سنة ١٨١٢م. وتوفى سنة ١٨٧٠م. له منزلة كبيرة فى عالم الأدب الإنجليزى ، ومعظم رواياته حول الفقراء وبؤسهم ، وحول الإصلاح الاجتماعى. اقرأ ما كتبناه عنه فى كتاب «أروع القصص» لشارلز دكنز بمكتبة المعارف بمصر

فحسب ، بل قد يكتب ليعيش ، أو ليحصل على ضروريات الحياة أو كمالياتها . فهو ينتظر تشجيعا ، ويجب أن يشجع بقدر عمله ، وإعطائه ما يستحق . وحينما توجد الرغبة المباشرة الطبيعية فى العمل ، ثم تصحب برغبة أخرى غير مباشرة كالربح المادى أو المركز الأدبى فإننا لا نتردد فى أن نقول : إن النشاط يتضاعف ، والاجتهاد يستمر ، والعمل يزداد حسنا . ودواعى النجاح تكون أقوى وأشد ، لأن الرغبة متوافرة فى كلتا الناحيتين : المباشرة وغير المباشرة .

ولا ننكر أن المثل الأعلى هو أن نعمل حبا للعمل ، ونؤدى الواجب رغبة فى أداء الواجب ، ونقوم بالشىء من غير أن ننتظر جزاء أو شكورا . ولكن من حيث إن الإنسان إنسان فهو يفكر دائما فى النتيجة ، وفيما يعود عليه من المنفعة ، والمكافأة على العمل . وهذه المكافأة نوع من التقدير يشجعه على العمل ، ويدفعه إلى أدائه كما ينبغى ، وكما يجب أن يكون . وكلما كانت المكافأة قيمة زادت الرغبة فيها ، وكثر التلهف عليها ، والعمل على نيلها . ومعظم الأعمال التى نقوم بها يوميا من قبيل الأعمال التى نؤجر عليها . ويجب أن نصرح بأنه لولا الأجور والمرتبات التى يتقاضاها العمال والموظفون ما قام أحد منهم بعمل قيم .

ولا تكفى الرغبة غير المباشرة — كالرغبة فى الأجر — للنجاح فى العمل ، واكتساب شخصية قوية ، بل لا بد أن تصحب برغبة طبيعية ، وميل حقيق نحو العمل ذاته ، وإلا كان مكروها لدى النفس ، تبغضه وتنتظر بفارغ الصبر التخلص منه ، كما فى حال العامل الذى لا يجد لذة فى عمله ، فيترقب انتهاء

اليوم، ومجىء ميعاد الانصراف بكل صبر . ونحن لا نبغى ذلك النوع من العمل الممقوت ، بل نبغى عملا مصحوبا بلذة ورغبة وسرور ؛ حتى ننجح فى ذلك العمل ونجيده ، ونجد شوقا إلى العودة إليه ، ونظهر فيه فوقاً ومهارة . ومن الصعب أن تنبغ فى عمل لا يكون محبوبا لديك .

(٣) الشعور بالواجب : The Sense of duty

من الوسائل التى تساعد على التنفيذ ، وعلى تقوية الشخصية العملية تلك الصفة الحية وهى الشعور بالواجب ، وإجابة نداء الضمير ؛ فالإنسان حينما يشعر بوازع نفسى بأنه يجب عليه أن يفعل كذا ، أو بأنه يجب عليه ألا يفعل كذا . فإن هذا الشعور وحده يرمى إلى مغزى خلق ، ويستدعى نشاطا عقليا لفعل الشىء أو محاربته ، فهو بمثابة مؤثر داخلى يؤثر فيه تأثيرا قويا . وإن إجابة هذا المؤثر أو الباعث النفسى خير كفيل لاستنهاض الهمة ، ومضاعفة العزيمة . قال (إمرسون) (١) : « إن الإنسان إذا استحثه الواجب لأن يقوم بعمل ٍ ماقام به . » وليس الشعور بالواجب ، أو تلبية نداء الضمير أو الصوت الداخلى مقصورا على طبقة دون أخرى ، ولا على جيل من الأجيال ، ولا سن من الأسنان .

وإذا تذكرنا أن الشعور بالواجب يتضمن حكم النفس (٢) وضبطها (٣) .

---

(١) Emerson : (١٨٠٣-١٨٨٢) من أكبر الكتاب الأمريكيين الذين لهم أثر واضح فى الأدب الأمريكى. له موضوعات قيمة ، ومقالات ثمينة فى كثير من الأمور الهامة.

(٢) Self-discipline (٣) Self-control

أمكننا أن ندرك العلاقة بين الشخصية والشعور بالواجب ، وإجابة الداعى النفسى ؛ ففى كل أمر من أمور الحياة نجد أن هدوء البال ، وراحة الضمير ، والاطمئنان ، والجمال — ثمرة من ثمرات الطاعة ، ومراعاة القوانين العلمية والفنية .

وإننا إذا بحثنا فى تاريخ العظماء والأدباء ورجال الفن نجد أن ذوى الشخصيات الخالدة (فى التاريخ) كانوا من ذوى الضمائر الحية الحساسة ، الذين يجيبون نداء الضمير ، ويصغون إلى صوت الله فيهتدون بهديه ، وكانوا يحسون بالواجب فيقومون به ، ويعملون على تنفيذه . وكثيرا ما يكون الضمير الحى والشعور بالواجب سببا فى إنقاذ الإنسان من صروف الحياة ، ومن السقوط إلى الهاوية ، فلا يكون فريسة للنفس الشريرة . فكل إنسان تفتح أمامه السبل المختلفة ، ولكن الروح الطاهرة لا تفكر إلا فى الطرق الشريفة السامية ، أما الروح الدنيئة فلا تنظر إلا إلى الطرق الدنيئة . ومعظم الناس يسلكون طريقا وسطا. وإن الشعور بالواجب ، وحب الفضيلة والتمسك بالخير تكسب الشخص قوة وروعة ووقارا ، وتبعث فى نفسه الحياة ، وتقوده إلى الطريق السوى ، وتعوده الصبر والمثابرة ، وتقوى الإرادة . وهى التربة الصالحة التى فيها تنمو وتثمر الشخصية القوية الغنية .

(٤) قوة الوازع الدينى :

إننا فى البحث فى الشخصية الإنسانية لا يمكننا أن ننسى الدين وأثره ،

والوازع الدينى وقوة تأثيره فى حياة الإنسان ؛ فكثيرا مايواجه الإنسان بأزمات وشدائد لاقبل له بها ، ولولا الثقة بالله والإيمان به لجزع وتملكه اليأس ، واستولت عليه الهموم من كل جانب . ولكن الوازع الدينى هو الذى ينتشله من وهدة القنوط ، ويبعث الأمل فى نفسه ، ويحييه من يأسه ، وينير الطريق أمامه بعد أن كان مظلما ، ويهديه بعد الضلال ، ويسليه عند الشدة . فالعنصر الوجدانى قوى فى العقيدة الدينية ، وهو يستحث الشخص على أداء الواجب ، وإرضاء الضمير ، والصبر ، والمثابرة ، ويوحى إليه فعل الخير ، واجتناب الشر ، ويدعوه إلى الحركة والعمل فى الحياة ، ويرشده ، فيعمل الإنسان العمل وكله أمل وثقة بالله ، يؤدى واجبه ويترك النتيجة لله ، لايفكر فى الماضى ؛ لأنه قدفات . وينظر فى الحاضر ، ويترك المستقبل لله يفعل مايشاء. بهذه الوسيلة يهدأ باله ، ويطمئن خاطره ، وتقوى شخصيته ، ويكون سعيدا فى الحياة .

والإنسان عادة يطمئن إلى رجال الدين والمتدينين الذين يثقون بالله تمام الثقة ، ويفعلون مايفعلون ابتغاء مرضاة الله . أما الرجل الذى لادين له فلا ضمير له ، ولا يمكنك أن تطمئن إليه .

ومعظم المصلحين فى العالم كان الوازع لهم فى الإصلاح دينيا ، أمثال الأنبياء والخلفاء والأئمة من المسلمين ، وهليل (١) والربانى (عقيبة) (٢) من

---

(١) هليل إمام من أئمة الإسرائيليين .

(٢) عقيبة أحد علماء اليهود المصلحين الذين كانوا يثقون بالله ثقة لاحد لها .

الإسرائيليين ، ومارتن لوثر (١) وكارليل (٢) ورسكن (٣) من المسيحيين . فالوازع الديني هو الذي أمدهم بثروة في العقل ، وقوة في الروح ، وعظمة في الخلق ، فأثروا في جيلهم ، وفي الأجيال التي أتت من بعدهم . ولسنا اليوم في حاجة إلى رجال يقومون بالواجب فحسب ، ولكننا في حاجة إلى رجال يمكنهم أيضا أن يحملوا غيرهم على القيام به .

الخلاصة :

وصفوة القول أننا في الشخصية العملية نحتاج إلى ما يأتي :

(١) أن يكون لنا غرض معين في الحياة ، نعمل للوصول إليه ، بحيث نعتمد على أنفسنا ، ولا نكون صدى لأصوات غيرنا ، فنكرر ما يقولون ، ونفعل ما يفعلون ، ولا نتأثر بهؤلاء المترددين الذين لا يعرفون لهم غرضا في الحياة ، ولا يثبتون على حال ، ولا نشغل أنفسنا بكثير من المشروعات التي لا يمكن تنفيذها ، بل بمشروع واحد ، في وقت واحد ، ثم نعمل على إجادته وتنفيذه ، ثم الابتداء بغيره وهكذا .

---

(١) Martin Luther : (١٤٨٣ - ١٥٤٦ م) زعيم ألماني ومصلح ديني .

(٢) Carlyle : (١٧٩٥ - ١٨٨١م) كاتب إنجليزي ، ومصلح اجتماعي ، وفيلسوف ومؤرخ ، وهو أول من اعترف من الإنجليز لسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بالبطولة والإخلاص في كتابه (الأبطال) . ومن أحسن كتبه الثورة الفرنسية .

(٣) Ruskin (١٨١٩ - ١٩٠٠ م) كاتب إنجليزي ، ومصلح كبير ، ومحسن عظيم ، محب للطبيعة ، والفن الجميل .

(٢) أن يكون لدينا حب شديد لأعمالنا ، ورغبة كبيرة فى تكملتها ، ونعمل على ألا نفقد تلك الرغبة ، ونسعى فى تهذيبها ومضاعفتها .

(٣) الشعور بالواجب ، والقيام به فى الحال على أكمل وجه ، من غير تأخير عمل اليوم إلى الغد ، وبدون تفكير فيما سنحصل عليه من الجزاء عند القيام بالعمل ، بل نجعل الجزاء أمراً ثانويا ، ونؤدى العمل لا لشىء إلا لأنه يجب أن يؤدى ، ونثق بغيرنا كما نثق بأنفسنا ، ولا نهزأ بالمثل العليا التى يتخذها غيرنا .

(٤) قوة الوازع الدينى مع التمسك بالدين ، بحيث لا نفكر فى الماضى ، ونعمل على الانتفاع بالحاضر ، ونقوم بواجبنا كما ينبغى ، ونترك المستقبل لله . وبهذه الوسيلة نستريح وتستريح نفوسنا .

(ب) الشخصية الفكرية أو الخلقية

بعد أن تكلمنا عن الشخصية العملية نريد أن نتكلم عن الشخصية الفكرية والخلقية . والفرق بين الشخصيتين العملية والفكرية هو أن الأولى توجه قوتها نحو عمل الأشياء العظيمة ، فى حين أن الثانية تصرف قوتها فى أن يكون الإنسان قويا فى روحه ، عظيما فى خلقه . وإن العالم الذى نراه بما فيه من مدنية وحضارة ، وتقدم فى العلم والاختراع ـ مدين لتلك الشخصيات القوية التى فكرت وتخيلت ، وجربت ونفذت . وقد يظن أنه لا أثر للشعر والفلسفة والفنون الجميلة فى الأعمال الهامة العظيمة فى الحياة ، والحق أن لها أثرا كبيرا فى تلك الأعمال ؛ لأنها لا تزود

الشخص النشيط العامل بالمثل العليا فحسب ، ولكنها تبث فيه أيضا القوة والنشاط والروح الضرورى لتنفيذها والوصول إليها .

الصفات التى يجب أن تتحقق فى الشخصية الفكرية أو الخلقية

هناك صفات تعتبر عناصر للشخصية الفكرية الصامتة ، تلك هى : (١) الهدوء العقلى (٢) الرضا بالحياة (مع العمل .) (٣) حسن الطبع . ولنشرح كلا منها فنقول :

(١) الهدوء العقلى :

يراد بالهدوء العقلى اطمئنان البال ، وهدوء الخاطر ، وعدم التفكير فى أشياء تؤدى إلى القلق أو الاضطراب النفسى . وهذا الهدوء قد يكون فطريا ناشئا عن طبيعة المزاج ، وقد يكتسب بالتربية والتهذيب وضبط النفس ، وضبط العواطف والوجدانات التى تتأثر بالظروف الخارجية فى الحياة . والخوف أكبر عدو مزعج للعقل ، وأقوى سبب فى الاضطراب العقلى . وما دام العقل متأثراً بالمخاوف فالهدوء محال . وقد ينشأ الاضطراب عن الغيرة أو الحقد ، أو عن طلب المحال والتعلق به . نعم يجب أن تكون آمالنا كبيرة ، ولكن يجب أيضا أن يكون من الممكن تنفيذها .

وقد ينشأ الاضطراب العقلى عن كثرة الرغبات التى لانهاية لها ؛ فالإنسان منا يريد أن يذوق الحياة ويتمتع بما فيها من لذات فى لحظة واحدة ، من غير تفكير فى ترك شىء للتمتع به فى المستقبل . يريد أن يقطف الحياة كما يقطف عنقود العنب ، وياليته ينتفع بما يقطف ؛ بل قد يضغط على العنقود لشدة حرصه فيتلفه ، ويبقى جائعا كما كان من قبل . وإن كثرة الرغبات لاتترك أثرا للمسرات القلبية ، وكثيرا ماتؤدى إلى التألم والحرمان ؛ فالحريص محروم ، لو بلغ الرزق فاه ، لولاه قفاه . كما قال بديع الزمان الهمذانى .

(٢) الرضا بالحياة مع العمل :

وليس معنى الرضا أن يقبل الإنسان كل شىء كما هو ولو كان خطأ ؛ فهذا يعد ضعفاً وجبناً ، بل المعنى أن يكون حيا ، يفعل ما يجب أن يفعل ، ويرضى بما يجب الرضا به ، ويحتج على ما ينبغى الاحتجاج عليه ، ويرد على ما يقتضى الرد . هذا هو الرضا ، وهو معنى الحياة . وفى اللحظة التى ينقطع فيها الرد أو الاحتجاج تنقطع الحياة ، ويتلوها الموت والفناء . أما الرضا المصحوب بالكسل والخمول فليس برضا ؛ وإنما هو الموت فى الحياة . فالرضا بالحياة يجب أن يصحب بالجد والعمل والمثابرة ، مع الاقتناع بما يجب الاقتناع به . وفى البيئة والحياة أمور برهنت التجارب على خطئها ، فهذه يجب ألا نقتنع بها ، بل نعمل بكل قوة على علاجها وإصلاحها ، وإلا وقف العالم مكانه ، وتأخر الفكر والحضارة .

وينبغى أن نقنع القناعة التى بها تستريح نفوسنا ، ونكون سعداء ، بحيث نرضى من جهة ، ونعمل للرقى والكمال من جهة أخرى .

ومن الخطأ أن ينتظر الإنسان المحال ، أو يطلب أشياء ينبغى ألا يجاب إليها ، ومن العيوب التى كانت تؤخذ على (جيته (١)) الفيلسوف الألمانى أنه كان يعارض ولا يقنع حتى بالأمور التى لامفر منها ، وليس منها بد ؛ وذلك ناشئ عن العجز عن ضبط النفس ، وهو نقص خلقى شائع . وما الفائدة من طلب المحال ؟ إن عدم الرضا لن يقربنا من تحقيق رغباتنا ، لأنها رغبات يستحيل تنفيذها ، ولا يمكن الوصول إليها . ولو حددت الآمال والأحلام ، ثم عملنا بجد وطيب خاطر ، ونفس مستريحة ، فمن الممكن إدراك هذه الآمال ، وتحقيق تلك الأحلام ، بالوصول إليها أو إلى مايقرب منها . فليس من الحكمة أن نحزن أنفسنا ، ونحرق قلوبنا ، فى سبيل أحلام لا يمكن تحقيقها .

فنحن لا نريد قناعة تصحب بالضعف أو الإهمال ، كما لا نريد جشعاً يؤدى إلى القلق الفكرى ، والاضطراب العقلى ، والألم النفسى ، ولكننا نريد قناعة تؤدى إلى السعادة ، وتستدعى العمل ، وتتطلب المثابرة فى سبيل الرقى المستمر ، مع راحة الضمير ، وهدوء البال . وبهذه الوسيلة تكون حياتنا هادئة سعيدة ، مملوءة بالثقة والأمل . وما الحياة إلا حزمة كبيرة مكونة من عيدان صغيرة ، وللوصول إلى هذه الحزمة الكبيرة يجب أن نحصل أولاً على العيدان الصغيرة .

---

(١) Goethe (١٧٤٩-١٨٣٢ م) هو شاعر وفيلسوف ألمانى له شهرة ذائعة بين فلاسفة العالم وعلماء الطبيعة .

البشاشة ورحب الصدر :Good Temper

إن للبشاشة أثرا كبيرا فى الشخصية الفكريه أو الخلقية ، وتنشأ عن ضبط النفس ، وحسن التفكير ، وسلامة الأعصاب ، واعتدال الصحة ، والنجاح فى الحياة ، ورقى البيئة . أماسوء الطبع أوضيق الصدر فينشأ عن ظلام الفكر ، أو شدة تأثرالأعصاب ، أوضعف الصحة ، أو الإخفاق فى العمل ، أو تأخر البيئة ، أوعنها كلها مجتمعة . ومن السهل معالجة ذلك النقص بالنصح تارة ، ومقاومة النفس تارة أخرى ، والاتصال كثيرا بالمثل العليا فى الأخلاق ، والعمل دائما على مراعاة شعورغيرنا ، والمحافظة على روح الصداقة مع الأصدقاء .

ومن مظاهر الشخصية الفكرية أن تتغلب على عاطفتك ، وتشارك الناس سرورهم لنجاحهم فى أعمالهم ، مهما تكن فى دياجير الشقاء ، وفى غياهب البؤس ، متمثلا بذلك الرجل الضال ، الشريد فى العالم ، تطرده تلك البلدة ، فينتقل إلى أخرى ، وهو يغنى تلك الأغنية : أيتها الحياة ! ما أجملك ! وما أجمل الليل والنهار ، والشمس والقمر ! الهواء عليل ، والسماء صافية ، والحياة عذبة . ما أحلى الحياة ! الحياة هنا إلى الأبد !

مضعفات الشخصية

هناك أشياء كثيرة تؤدى إلى إضعاف الشخصية ، وتعد عائقاً لها ، منها :

(١) الاتكال على الغير بتقليده فى أقواله وأفعاله وحركاته وتفكيره ، بحيث

يصير الإنسان صورة مقلدة لا شخصية لها ، ولكنها متأثرة بشخصية غيره .

(٢) التأثر بالعادات والتقاليد ؛ فالرأى العام كثيرا ما يكون حسناً ، ولا نستطيع أن ننكر ذلك ، ولكننا نريد أن يكون الرأى العام بمثابة القائد المرشد ، لا بمثابة القائد المستبد الذى يتحكم فى الأفراد فيضلهم أحياناً ، ويقودهم إلى حيث يبتعدون عن الحياة ، وينفصلون عن حقائق الحياة ، وينقطعون عن العالم انقطاع عجلات القطار عن القاطرة الأمامية التى بها يسير القطار ، ويتصلون بعالم آخر هو عالم الموت أو عالم الحقائق الميتة التى فقدت كل حياة .

نحن نريد احترام العادات ، ونطالب باحترام التقاليد ، وتعليم الأطفال احترامها ، وتعويدهم تقديس الرأى العام ، ولكننا نريد بجانب ذلك أن نعودهم التفكير بأنفسهم ، حتى لا يكونوا عبيدا لغيرهم فى آرائهم ، كما نعودهم الخضوع للحق ، والانقياد لما تمليه عليه عقولهم وضمائرهم ، حتى يحافظوا على شخصياتهم ؛ فالشخصية لا يمكن أن تنمو فى قفص من حديد لا يجد فيه الطفل حرية فى الرأى ، وحرية فى التفكير . وفى حدود العادات والتقاليد يجب على كل منا أن يكون له رأياً ، وأن يقبل من الآراء ما أثبتته التجربة والبراهين ، ويتمسك بالصواب ، ويترك ما يتبين خطؤه . ومن المحال أن نضل الطريق المستقيم إذا أسس الرأى العام على الحكمة والعقل والصواب والمصلحة العامة .

أما العادات والتقاليد الدينية المتصلة بالدين القويم فيجب أن تحترم وتؤخذ كما هى ؛ لأنها تتفق مع العقل والمنطق ، ولو أننا ربما لا نصل إلى إدراك الحقيقة أو السر أحياناً ؛ لأن التفكير الإنسانى محدود . ولو فكرنا فى الأمور الدينية

لوجدنا أن لكل أمر حكمة أو سرا قد لا ندركه . فتهذيب الشخصية لا ينافى مطلقا مراعاة الروح الدينى والتقاليد الدينية .

(٣) ومن الأشياء التى تتحكم فى الشخصية التمسك بالأفكار التى يقرؤها الإنسان فى الكتب العادية . وجدير بالإنسان أن يقرأ ، وأن يقرأ كثيرا ، ثم يحكم عقله ، ويأخذ الحسن ثم يترك القبيح ، ولا يعتقد كل مايقرأ ، ولا يصدق كل مايقال . كما يعتقد ويصدق كثيرون من القراء . إننا لانريد ذلك الكسل العقلى ، والخمول الفكرى ، بل نريد أن نفكر فيما نقرأ ، ونستعمل عقولنا ، فلا نتقبل كل بضاعة تعرض علينا ولو كانت مزجاة . ولسنا بذلك نقلل من قيمة القراءة والاطلاع ، أو من قيمة من يقرءون ويطلعون ، ولكننا نريد أن يكون لكل منهم شخصية مستقلة فى التفكير ، فيفكر فى كل شىء ، وفى كل كتاب يقرؤه .

ومما قاله (جن جاك روسو [1]) عن نفسه . « إننى لاأشبه أحدا آخر عرفته ، ومع ذلك فإنى إذا لم أكن أحسن ، فإنى مختلف عن غيرى على الأقل » ؛ فأساس الشخصية هو فى وجود شىء خاص فى كل منا يميزه عن غيره . وقد يخجل الإنسان أو يعتذر إذا وجد نفسه يختلف عن غيره ، وليس فى حاجة إلى الخجل أو الاعتذار ، ولكنه فى حاجة إلى الشجاعة فى أن يرى نفسه مختلفا عن غيره ، ويرى غيره يختلف عنه فى أمور هى أساس الشخصية ، ومظهر من مظاهر النفس الحقيقية .

---

[1] Jean Jacques Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨) هو بطل من أكبر فلاسفة التربية وعلماء الاجتماع فى القرن الثامن عشر .

(٤) ومن مضعفات الشخصية تحكم ميول الشخص فيه، وعجزه عن ضبط تلك الميول، فيثور ويهيج، ويبتدئ اليوم بعمل، ويتركه غدا، ويفكر اليوم فى مشروع، وغداً فى آخر. ومثل هذا الشخص عادة نشيط وليس بكسلان ولا ضعيف الإرادة، ولكنه فى حاجة إلى التربية، تربية الميول، وضبط انفعالاته، وتوجيه همته نحو مشروع من المشروعات، وعدم تركه إلا بعد الانتهاء منه.

الصفات الكمالية للشخصية

الآن وقد تكلمنا عن ماهية الشخصية، وتعريفها، والاختلاف فيها، والعناصر الأساسية التى تبنى عليها، وأنواعها، ووسائل تقوية الشخصية العملية، والصفات التى يجب أن تتحقق فى الشخصية الفكرية الخلقية نريد أن نذكر الصفات الكمالية للشخصية على العموم، وهى كثيرة، منها:
(ا) الفردية أو الاستقلال الذاتى(١). (ب) الإخلاص(٢). (ج) الحماسة(٣) أو شدة الغيرة والإقدام. (د) قوة الوجدان(٤) أو الإحساس. ولنتكلم عن كل منها فنقول:

---

(1) Individuality (2) Sincerity
(3) Enthusiasm (4) Sensibility

(ا) الذاتية أو الاستقلال الذاتى :

الذاتية هى أهم صفة من الصفات الكمالية . وقد عرِّفت بأنها : مجموعة الصفات العقلية الخاصة بالفرد . وتختلف هذه المجموعة باختلاف الأفراد ؛ فقد تكون كبيرة لدى بعض الأشخاص ، صغيرة لدى بعضهم الآخر .

وتختلف الشخصية (١) عن الذاتية فى أن الأولى أعم من الثانية ؛ لأن الشخصية تشمل الصفات العقلية والعملية والجسمية والروحية أو الخلقية الخاصة بالفرد ، بخلاف الذاتية فإنها عنصر هام من عناصر الشخصية يتعلق بمجموعة الصفات العقلية للفرد ليس غير .

وإننا نشعر بالملكية الذاتية فى نسبة الشىء إلى الفرد أو الأفراد فنقول هذا كتابى ، وذاك كتابه ، وهذا كتابكم ، وذلك مستشفى الجمعية الخيرية ، وتلك مدرسة الطائفة الإسرائيلية ، وهذه جمعية الشبان المسلمين أو المسيحيين ، وهكذا. ولكل إنسان طريقة معينة ، وأفكار خاصة فى الحياة يمتاز بها عن غيره. أما العوامل التى تمتاز بها الذاتية فهى :

(١) الصراحة وعدم الالتواء فى الفكر والقول والعمل :

يراد بالصراحة إظهار ما فى النفس بغير التواء أو اعوجاج أو لف بعيد ؛

---

(1) Personality.

بحيث تكون أفكار الإنسان ظاهرة ، وأقواله واضحة ، وأعماله تتفق مع أقواله ؛ يقول ما يعتقد ، ويعتقد ما يقول ، ولا يلقى القول على عواهنه ، ولا يتردد فيما يقول ، لا يثبت اليوم شيئا ثم ينفيه غدا ، إذا تكلم كان كلامه عن عقيدة يدل على سداد رأى ، وحسن تفكير ، وتقدير للنتائج . وإن كثرة التردد فى الرأى والقول والفعل تقلل من شخصية الإنسان ومنزلته ، وكثيرا ما تعوقه عن النجاح فى الحياة العملية والاجتماعية ؛ كأن يطالبه رئيسه بإبداء رأيه فى شأن من الشئون ، فيختلط عليه الأمر ، ويضطرب عقله ، وتضطرب أفكاره ، وتكون غامضة . وهو فى هذا الموقف لا يحتاج إلى أكثر من أن يفكر فى الأمر مليا ، ثم يبدى رأيه بعبارة موجزة ، واضحة ، قوية ، مؤثرة ، ولا يخرج عن الموضوع .

(٢) حب المسئولية وعدم الفرار منها :

إن حب المسئولية وعدم الفرار منها ينشئان عن الثقة بالنفس . وقد لوحظ أن الأفراد الأمناء الذين يستحقون أن يتحملوا المسئولية يفرون منها ، وأن الأفراد الذين لا يستحقون الثقة بهم يحبون تحملها . وفى كلتا الحالتين خطأ بين . وإننا الآن لا نتكلم عن هؤلاء الذين يزجون بأنفسهم فى أشياء ليسوا أهلا لها ، ويقفون فى مواقف غيرهم أولى بها ، بل نتكلم عن أولئك الذين منّ الله عليهم بالمقدرة الطبيعية ، والكفاية والقدرة على القيام بالعمل ، ولكنهم يميلون إلى الفرار وتجنب العمل . وهذا الفرار فى كثير من الأحوال دليل على ضعف الذاتية ، أو ضعف الاستقلال الذاتى ، ودليل على الخوف أيضا ؛ الخوف

من النتائج والظروف ، والخوف من الغير . نحن نعلم أن تحمل التبعة قد يعرض الإنسان للخطر . ولكن بماذا تجتذب قلوب الناس ؟ إنك تجتذبهم بالإقدام ، وعدم الفرار من التبعة ، والتعرض للأخطار . قد تفر من الشىء خوفا من نقد الناقدين ، وحسد الحاسدين ، ومنافسة المنافسين ، ولكن ماذا يهمك من هؤلاء ؟ ولم تعبأ بهم ما دمت مخلصا لله ، مرضيا ضميرك ؟

(٣) الصبر :

الصبر فضيلة تمكن العقل من القيام بوظائفه العقلية فى هدوء وثبات ، وتنقذه من الاضطراب عند الشدائد ، وتجعل الإنسان هادئاً ، رزينا ، بعيداً عن الطيش والاندفاع فى الأشياء من غير تفكير فى العواقب . والصبر ضرورى لا للرؤساء فحسب ، ولكن للمرءوسين العاديين أيضا . كان خالد بن الوليد يسير فى صفوف الحرب ، يشجع الناس ، ويقول لهم : إن الصبر عز ، وإن الفشل عجز ، وإن النصر مع الصبر . وقد سأل سيدنا عمر بن الخطاب رضى الله عنه بنى عبس : كيف كنتم تقهرون من ناوأكم ولستم بأكثر منهم عددا ولا مالا ؟ فقالوا كنا نصبر بعد اللقاء (لقاء الجيشين) هنيهة .

أما الجزع فمعناه العجز عن ضبط النفس ، والإخفاق فى توجيه القوة والحمية والحرارة التى تسير العقل نحو الصبر والظفر ، والخيبة فى العمل . والشخصية القوية تنافى الجزع وعدم الصبر . وكما أن الصبر يؤدى إلى النجاح فالجزع يؤدى إلى الإخفاق فى كل شىء . ولا توجد العظمة بين الرجال إلا حيث يوجد الصبر . والضعيف الصبور قوى بصبره ، والقوى الجزع ضعيف بجزعه . وإذا

وجد الصبر أرسلت أشعة من النور إلى الشخص فيثق بنفسه ، ويجتهد فى إيجاد جو للفوز والنجاح فى العمل .

(٤) المثابرة : Determination :

إن المثابرة والإرادة القوية من أهم صفات الشخصية العظيمة . وممن عرفوا بالإرادة الحديدية خالد بن الوليد ، والإسكندر المقدونى ، ونابليون بونابرت ، وجورج واشنطون وكثير غيرهم من عظماء الرجال . ومنهم السير (فووِل بكستون (١)) الذى لعب دورا عظيما فى حركة تحرير الأرقاء فى أيام (ولبر فورس(٢)) ، فقد كان (بكستون) لايعرف الرجوع إلى الوراء . ومن نصائحه المأثورة عنه للقراء :

(ا) لا تترك كتابا تقرؤه حتى تتمه .
(ب) لا تظن أنك قد انتهيت من الكتاب إلا إذا فهمته جيدا .
(حـ) حكم عقلك فى جميع ماتقرأ .

وفى نهاية حياته التى لم يشعر فيها براحة قال : إنى واثق بأن الفرق العظيم بين الناس قويهم وضعيفهم ، وعظيمهم وحقيرهم فى النشاط ، وقوة العزيمة ، وتحديد الغرض ، ثم النصر أو الموت » .

وحيثما وجدت الإرادة الحديدية وجدت قوة الشخصية . ولا يكفى أن تقول: أريد أن أكون كذا ، أو أحب أن أفعل كذا ، أو أرغب فى كذا ، بل يجب

---

(1) Sir Fowell Buxton (2) Wilberforce.

أن تكون الإرادة قوية ، والحب شديدا ، والرغبة كبيرة ، ثم تصحب هذه الرغبة بعزيمة ثابتة لا تعرف الضعف ، وهمة عظيمة تستلذ التعب ، وتثابر فى عملك حتى تنجح فى الوصول إلى أمنيتك . وإنك لا تستطيع أن تنتفع بالحديد وتصوره كيف شئت إلا إذا كان مصهورا شديد الحرارة . فإذا ما تركته حتى أصبح باردا فمن الصعب أن تكون منه شيئا .

(ب) الإخلاص

الإخلاص هو الصفاء ، هو الصدق فى القول والعمل ، هو المروءة ، هو أن تعمل فى السر مالا تستحيى منه فى العلانية ، هو البعد عن الكذب والرياء والنفاق .

يقول الشاعر العربى :

فسرى كإعلانى ، وتلك خليقتى * وظلمة ليلى مثل ضوء نهاريا .

وهذا هو الإخلاص عينه ، وهو روح الشخصية . وإذا قيل : إن فلانا أبيض القلب ، صافى السريرة ، صادق صريح فى قوله فاعتقد أنه مخلص ، وأن له شخصية جذابة .

فبالإخلاص يظهر العقل حقيقته من غير زيادة أو نقص ، أو مبالغة ، أو رياء أو كذب . وحينما ينتفى الإخلاص يحاول العقل أن يخفى حقيقته فيغير الحقائق عمدا أو من غير عمد ، ويجعل الحق باطلا ، والباطل حقا ، والبعيد قريبا ، والقريب بعيدا . وليس هذا من الاخلاص فى شىء .

يقول (إمرسون) الأديب الأمريكى : إن الشرط الأساسى للنجاح فى العمل

هو الغيرة على العمل ، والغيرة نتيجة الإخلاص . وإن عدم إخلاصنا يقلل من ثقتنا بغيرنا ؛ فاللص يعتقد أن الناس جميعا لصوص ، والخائن يعتقد أنه كغيره من الناس ، وأنهم كلهم خونة . والمجرم يظن أن الكل مجرم مثله. وفى الوقت الذى يرتكب فيه الشخص عمدا خطيئة من الخطايا قد يعتقد عدم إثمه فى هذه الخطيئة ، ولا يثق بغير ذلك .

والتظاهر بغير الحقيقة ينشأ من عدم الإخلاص ؛ لأن فيه تشويها للحقائق ، وتضليلا لغيرنا ، بالكذب حينا ، والمبالغة الممقوتة حينا آخر . وإذا عرفت حقيقة المتظاهر — وسرعان ماتعرف — واتضح أمره ، شك الناس فى كلامه ، وقلت أو فقدت ثقتهم به. وحينما تذهب الثقة بالشخص ضاعت شخصيته. ولا يتظاهر بالغنى إلا الفقراء ، ولا يدعى القوة إلا الضعفاء . وإذا استطاع الإنسان أن يخدع الناس جميعا فإنه لا يستطيع أن يخدع نفسه . وإذا ضاعت ثقته بنفسه فمن المحال أن يشعر بالقوة .

يقول (مارك رَذَرْفُورْد) (١) : إنه لا يوجد إنسان كله رياء أو كله إخلاص ، فنحن جميعاً مراءون فى كل أقوالنا ، وفى كل أفعالنا ، وفى جميع أفكارنا .

ولهذا القائل العذر فيما قال ؛ فالحياة مملوءة بالمخجلات من الرياء والنفاق والغش والتضليل والنقائص المنافية للإخلاص . ومع ذلك فإننا نأسف إذا قبلنا هذا القول على علاته من غير أن يذكر لنا دليل يثبته . ولكننا نسلم بأن الإخلاص نادر ، والمخلصين قليلون .

---

(1) Mark Rutherford.

ومما يساعد على الإخلاص :

(١) الدقة فى القول تدقيقنا فى النقود . وإن أقوال الإنسان هى المرآة التى منها يرى عقله . ومن العيوب الشائعة التهاون فى استعمال الكلمات ، وادعاؤنا معرفة أشياء قد نجهلها .

(٢) الدقة فى التفكير ، فنزن ما نقوله بميزان الحقيقة خدمة للحقيقة ، ونذكر مانعتقد بكل شجاعة وأمانة .

وإننا لا نتطلب الإخلاص فى القول فحسب ، بل نتطلب أيضا الإخلاص فى الكتابة ، والإخلاص فى العمل ؛ كى لا نخدع أنفسنا ، ونضلل غيرنا .

(ج) الحماسة Enthusiasm

الحماسة نوع من الشجاعة يصحب بالشعور القوى والإقدام . ولا نريد بالحماسة تلك التى تؤدى بنا إلى السير فى الطريق المظلم فى الحياة ، ولكننا نريد الحماسة المصحوبة بقوة الإيمان من جهة ، والتفكير من جهة أخرى . ولا يكفى للنجاح فى الحياة أن يكون الإنسان ذكيا ماهراً ، بل يجب أن يصحب الذكاء والمهارة قوة أخرى هى الحماسة ، والغيرة الطبيعية . وما الفائدة فى أن يصل العالم الباحث إلى نظرية من النظريات ، أو فكرة من الأفكار ولكنه لا يستطيع أن ينفذها ، لعدم وجود الحماسة أو الشجاعة الكافية لديه ؟ إنه لا فائدة فى نظريات لا يمكن تطبيقها عمليا .

ولكن هل يمكن أن نبث الحماسة ونولدها فى النفوس الباردة؟ الجواب :

نعم يمكننا أن نعود الطفل من الصغر الإقدام والشجاعة ، والقيام بالعمل مع الاعتماد على النفس فى كثير من الأعمال . وهناك أشياء ليست بالقليلة نثق بأنها مفيدة، ونتائجها حسنة ، ومع ذلك نتردد فى تنفيذها ، ونقدم رجلا ونؤخر أخرى ، لقلة حماستنا ، وخور عزيمتنا ، وضعف إرادتنا . وكثيرا ماتمر الفرص أمام أعيننا، وتضيع منا بسبب ذلك النقص . وكل ما نحتاج إليه لمعالجة هذا النقص هو أن نفكر فى الشيء أولاً ، فإذا بدا لنا صوابه فلنصحبه بالعمل وقوة العزيمة . وإذا وثقت من طريقك فأسرع فى خطاك ، وسر فى سبيلك حتى تصل إلى النهاية ، وبالله توفيقك .

وتكون الحماسة بتشجيع الطفل على أن يطلع على ما يحسن الاطلاع عليه ، وأن يرى ماتحسن رؤيته ، وأن يبحث عن الحسنات أكثر من البحث عن المساوى ، وأن يستحسن أكثر مما يستقبح ، وأن يوافق أكثر من أن يخالف ، وأن يثبت أكثر مما ينفى ، وأن يشجع أكثر من أن يثبط .

ومن الخطأ أن يظن الإنسان أنه أصبح كبير السن ، ولا يرجى منه عمل . وقد تعجب إذا سمعت أن (مستر جلادستون (١)) لم يبتدئ بأعماله العظيمة إلا فى سن الخمسين . فعامل السن لا يؤثر فى الحماسة كل التأثير كما يظن . والشباب شيء نسبى ؛ فقد تجد روح الشباب فى بعض الشيوخ ، وتجد روح الشيوخ فى بعض الشبان . والإنسان يأسف إذا قال إن معظم الشبان منصرفون إلى الملاهى ، لا يفكرون إلا فى اللذات ، وآمالهم ضعيفة فى الحياة ، وكلها موجهة إلى الوظائف مهما تكن وضيعة . أما الإقدام على الأعمال الحرة فقليل .

---

(١) اقرأ : Life of Gladstone, by John Morley

وإذا دخلوا ذلك الميدان كانوا مضطرين . والحماسة بعيدة عنهم ، والإيمان بعيد عن قلوبهم ، فهم يعملون عن غير عزيمة أو عقيدة .

وعدم الحماسة ينشأ عن الشك وعن الخبث ، وهما من ألد أعداء الشخصية . فلنترك كثرة التشكك والتردد ، ولنتجنب الوسوسة فى كل شىء ، ولنتمسك بالجد والعمل والإقدام ، حتى نتصل بالقوى العظيمة فى الحياة ، ولنسر مع الجماعة ، ولا نبق فى عزلة ؛ ففى الجماعة قوة ، وفى العزلة ضعف ، وفى القوة عظمة ، وفى الضعف مذلة .

(د) قوة الإحساس : Sensibility

إن قوة الإحساس من أكبر المؤثرات فى الشخصية القوية ، وبعضها ينسب إلى الوراثة ، وبعضها مكتسب بالتربية والخبرة والتهذيب . وإن الإنسان الصادق الحس ، الحسن البصيرة ، ليس بذكى فحسب ، ولكنه حسن التقدير والحكم على الأشياء ، يرى الفرصة فينتهزها ، وينتفع بها . والفرص تمر بنا جميعا ، ولكن تمر عبثا ولا نحس بها ، وإذا أحسسنا بها فقد نتركها حتى تمر مر الرياح ، وتذهب سدى . فالمساواة فى الفرصة لا تكفى وحدها ، ولكن يجب الشعور بها ، والاستفادة منها . ولو أمكن أن نعطى كل شخص فى الغد فرصة واحدة فإنك تجد قليلين جدا لديهم المقدرة على رؤيتها أو الانتفاع بها فى حينها . أما الكثيرون فربما لا يلحظون مجيئها أو مرورها إلا بعد انتهائها ،

ولكنهم يظهرون أنهم عقلاء حكماء يتمثل فيهم العقل والحكمة بعد زوال الفرصة.

وهناك أفراد لهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم آذان لا يسمعون بها . وليس السبب فى قلة الرؤية أو السمع ناشئا عن ضعف ما أوتوا من إحساس ، ولكنه ناشئ عن إهمال مالديهم من قوة الإحساس ، وعن عدم الانتفاع بما منحوا من مواهب وميول وأمزجة وسجايا .

وإذا مدحنا صدق الحس ، وإجابة الداعى ، وقوة الإحساس فى الإنسان لا نمدح أن يكون شديد الإحساس بحيث يتأثر لأقل شىء ، بل نطالب أن يُحَدَّدَ هذا الإحساس ، حتى يعتاد الشخص ضبط نفسه ، وكتمان شعوره ، فلا يكون شديد التأثر لأتفه الأسباب ؛ فضبط النفس هو روح الشخصية ، وقوتها المعنوية .

ومما يقوى إحساس الشخص يقظته العقلية ، ومتانة دينه وخلقه ، واتصاله بالمجتمع اتصالا وثيقا ، ودقة ذوقه ، وحسن تقديره للجمال .

اضطراب الشخصية (١) وانقسامها

الآن وقد تكلمنا عن الشخصية وماهيتها ، وعناصرها وأنواعها ، ومضعفاتها ومكملاتها ، لا يفوتنا قبل أن نختم هذا الفصل — أن نذكر كلمة موجزة عن اضطراب الشخصية وانقسامها ؛ لما للموضوع من الأهمية . وقد كتبت عنه

---

(١) Disorders of Personality

كتب (١) باللغات الأجنبية المختلفة ، فارجع إليها إن شئت .

إن الإنسان وإن كان يعتبر وحدة لا تتجزأ غير أن ميوله الفطرية المختلفة ورغباته المتعددة ربما لا تتحد دائما ، وقد يتعارض بعضها مع بعضها الآخر ؛ فيختلف سلوك الإنسان باختلاف الظروف . وكثيرا ما نقول : إن سلوك فلان اليوم يختلف عن سلوكه العادى ، أو نقول : إن فلانا كامل دائما ، مريدين بذلك أنه لا يتغير مطلقا ، وأن ميوله متحدة ، فى حين أننا نحكم على شخص آخر بأنه رجل لا يمكن التأكد منه ، أو الثقة به ، لأنه كثير التغير والانقلاب ، وليس على حال واحدة . ولكن من الكمال تهذيب الميول المختلفة ، والتوفيق بينها بحكمة حتى تكون شخصية الإنسان كاملة .

انقسام الشخصية : (٢)

قد تنقسم الشخصية وتتعدد ، وتسير فى أكثر من طريق واحد ، فيكون للإنسان شخصيتان أو أكثر ، شخصية له فى عمله ، وأخرى له فى منزله مثلا . وقد تكون الغرائز والميول والرغبات المسيطرة على الإنسان فى هاتين الجهتين مختلفا بعضها عن بعض ؛ فيختلف سلوكه تبعاً لاختلافها ؛ فبينا تراه فى عمله قاسيا فظا غليظا جافا إذ تجده فى منزله مع زوجه وأبنائه وديعا سهلا كريما .

---

(١) راجع :

(A) Diseases of Personality, by Ribot, Eng.trans., 1891

(B) Alterations of Personality, by Binet, Eng.trans, 1896.

(٢) Dissociation of Personality.

والشواهد على ذلك كثيرة . وإن رواية « دكتورجيكل (١) ومستر هايد » مثل واضح لتعدد الشخصية ، وإن كان ذلك المثل أقرب إلى الخيال منه إلى الحقيقة ؛ لأنه بعيد عن الحياة الحقيقية . وإذا قلنا بتعدد الشخصية وانقسامها فكأننا سلمنا بأن هناك شخصين فى جسم واحد . وفى هذا القول نظر . ولكن قد أثبته الدكتور « مُورْتُون برنس (٢) » كما سيأتى .

وقد تمرض الشخصية الإنسانية وتضطرب تبعا لاضطراب الأعصاب والعقل ؛ فتختل الذاكرة أوتفقد ، ويضطرب التفكير ، وتتغير بعض مظاهر الجسم ، وتختلف قوة الإحساس كما يختلف الميل والمزاج ؛ فيظهر المريض فى حالة غير حالته الطبيعية ، ويشعر شعوراً مختلفاً ، ويبدى آراء تخالف آراءه وهو فى حالته الطبيعية الأولى ، ويقوم بأعمال غريبة آلية قد تعد فوق الطاقة البشرية العادية ، ويسيطر عليه فى ذلك الوقت العقل الباطن . وقد يفكر فى أشياء لا وجود لها مطلقا ، وقد يتكلم فى أمور بعيدة عن العقل والمنطق ، وقد يعتقد أن له جسمين ينامان على سريرين مختلفين ، والواقع أنه جسم واحد له شخصيتان أو أكثر .

وفى حالة الذهول واضطراب الشخصية ، والنوبة العصبية قد يشعر بعض المرضى أنهم فقدوا أسنانهم ، أوفقدوا معدتهم ، أو أصبحوا بغير أرجل ، وما فقدوا شيئا من أسنانهم أومعدتهم أو أرجلهم . ويظن آخرون أن أجسامهم زجاجية أو خشبية أو مصنوعة من الزبدة . وقد يشعر المريض بأنه خفيف الروح ، ويزعم بشخصيته الجديدة أنه عنترة فى القوة والبطولة ، أو أنه ملك

---

(١) Dr Jekyll & Mr Hyde.

(٢) Dr Morton Prince

من الملوك ، ويتخذ له تاجا ، ويأمر وينهى ، ويتظاهر بمظاهر الأبهة والعظمة ، أو أنه إله خالق لهذا العالم ، منظم لهذا الكون ، أو أنه أعلم العلماء ، وشيخ الفلاسفة ، وكبير المشرعين ، لا آخر لعلمه ، ولا نهاية لفضله . أو أنه (فورد) فى ثروته ، مصانعه لا تتسع لها بقاع الأرض ، وشركاته تحتل الجو ، وتملأ البحار والأنهار ... وما إلى ذلك من التخيلات التى لا حد لها ولا ضابط ، مما يتخيله المجانين فى كثير من الأحيان .

أمثلة لانقسام الشخصية :

ولنذكر هنا بعض الأمثلة لانقسام الشخصية ، وتعاقب شخصيتين أو أكثر على شخص واحد ، فى حالات الأمراض العقلية المزمنة عند الذهول ، حيث يفقد المريض شعوره ، ويتشنج :

(١) امرأة قضت شطرا من حياتها فى العهر ، تلك الرذيلة التى يندى لها جبين الإنسانية ، ثم ذهبت إلى الدير ، وقد قضى على أعصابها ، لتقضى الشطر الأخير من حياتها فى الرهبنة . ففى أثناء النوبة العصبية كانت تتعاقب عليها حالتان : حالة العهر ، وحالة الرهبانية ؛ فتتكلم آونة بلسان العاهر ، معتقدة أنها عاهر ، وما هى الآن بالعاهر ، وتتكلم حينا بلسان الراهبة ، ممثلة حياة الراهبة . وفى كلتا الحالتين يتغير صوتها وحديثها وأفكارها . وتتبدل حالها ، وتغير ملابسها ، وتجدها فى حالة غير حالتها الطبيعية وقت اليقظة ، كأنها امرأة أخرى ، وشخص آخر ، وكأن المتكلمة شخصية أخرى غير الشخصية التى تعرفها من قبل ، شخصية جديدة مختلفة كل الاختلاف ، ولا عهد لك بها .

(٢) ضابط فرنسى انتابته الأمراض العصبية بعد الحرب العالمية الكبرى، فترك حياة الجندية ، ولحق بالدير ليحيا حياة الرهبنة . فكان أحيانا فى حالة ذهوله يتخيل أنه رجع إلى الجندية ، وأصبح جنديا كما كان ، فيحلق ذقنه ، ويقص شاربه ، ويخلع ملابس الرهبنة ، ويلبس ملابس الجندى ، ويغير عاداته، ويتحدث حديث الضباط ، ويسير سيرهم ، ويظهر بشخصيته الأولى ، حتى يظن من رآه أنه عاد ضابطا كما كان .

(٣) ولد كان مريضا بالمالخوليا ، لم يجد فى طفولته أى عناية ، وحرم كل شىء يدعى تربية أو تعليما . كان الشارع مأواه ، والطريق ملجأه ، والاستجداء مهنته ، يستجدى حينا ، ويسرق حين لا يجد من يعطيه ، أخذ يسرق حتى حكم عليه ، فأخذ إلى إصلاحية الأحداث ، وهناك تعلم صناعة الخياطة . وفى بعض الأحيان عند ذهوله واضطرابه كانت شخصيته الأولى تعود إليه ؛ فينسى حياته الأخيرة ، وينسى معها صناعة الخياطة ، ولا يتذكر شيئا عنها ، ولا يستطيع أن يخيط شيئا . ويصبح ثانية مثلا للشريد الطريد ، واللص الماهر ، والسائل المسكين ، فينتقل من الحالة الجديدة — حالة النظام وحسن السلوك — إلى حالته الأولى حالة التشرد والسرقة والبذاءة والاستجداء . وهناك حالات أخرى ، وأمثلة كثيرة يضيق المقام عن ذكرها ، فارجع إليها فى كتاب (بينيه) السابق الذكر ، أو فى كتاب (ماكنيش(١)) إذا أردت .

وتلك الحالات كلها تبين أن الإنسان قد تتعدد شخصيته بغير ضابط ، وبغير نظام معين ، فتختلف شخصيته ، ويختلف سلوكه من حالة إلى أخرى ؛

---

(١) The Philosophy of Sleep, by Mac Nish. 1930

فبينما يكون فى حالة اليقظة هادئاً ساكناً وديعاً قد يكون فى حالة الذهول شكساً غضوباً شريراً . وبقوة العقل الباطن تحتل الشخصية الثانية أو الشاذة مكان الشخصية الأولى أو الطبيعية بالتدريج . وفى أثناء النوبة قد يتذكر المريض تجاربه السابقة ، وما حدث له فى الماضى ، ويتكلم كأنه يتكلم عن شخص آخر . وبعد اليقظة لا يستطيع أن يتذكر ما قاله أو فعله وهو فى حالته الشاذة إلا بطريقة الإيحاء لو نُوِّم . وقد تتجسس الشخصية الثانية على الشخصية الأولى فتلاحظها من وراء ستار ، وعلى هذا ينقسم الشخص قسمين يعملان فى وقت واحد ، ولكن فى جهتين مختلفتين .

وبالطريقة الآتية قد رد الدكتور (مورتون برنس) على من يشك فى وجود شخصية ثانية ؛ فقد استطاع أن يمكن فتاة من أن تنتقل من حالتها الطبيعية إلى الحالة الشاذة ، ثم يعيدها إلى حالتها الأولى بطريقة تشبه طريقة التنويم المغناطيسى . وأخبرها وهى فى أثناء نومها أنها مكلفة أن تحل مسائل حسابية معينة ، ولم يرها الأعداد الحقيقية فى الجواب حتى رجعت إلى حالتها الأولى وهى حالة اليقظة ، فأراها إياها مدة وجيزة من الزمن . ولما نومت ثانية وسئلت عن الأجوبة أجابت فى الحال ، وقالت إن الأجوبة كانت معدة لديها ، وكانت تنتظر إعلانها بفروغ صبر . وهذا على الأقل مظهر من المظاهر التى تؤيد رأى الدكتور (برنس) فى أن جزأين مختلفين من الشخص كانا يعملان فى وقت واحد عمداً . ولكن هل يحدث مثل ذلك فى الحياة العادية ؟ نعم قد يحدث للإنسان أمران : أحدهما محزن ، والآخر سار فى وقت واحد ؛ فبينما تراه حزيناً لفقد عزيز لديه ، إذ تراه مسروراً لربحه عشرة آلاف من الجنيهات فى التجارة فى ذلك اليوم .

أسباب انقسام الشخصية وما يعترى المريض فى حالته غير الطبيعية :

إن انقسام الشخصية حالة غير طبيعية للإنسان تنشأ عن صدمة وجدانية عنيفة ، أو حادثة مرعبة ، أو مفاجآت كلها أهوال ونكبات ؛ فتختل أعصاب الشخص ، ويضطرب عقله ، وتتبدل حالته الطبيعية ، وتتغير إلى حالة أو حالات أخرى ، يختلف الشخص فى أثنائها فى تفكيره وآرائه ، وصورته ، وشعوره ، وميله ومزاجه ، وأقواله وأفعاله . والانتقال من حالة إلى أخرى قد يصحبه نوم عميق أو غيبوبة ؛ بأن يمكث مدة لايشعر فيها المريض بشىء . وقد يُلحظ هذا الانتقال قبل حدوثه ، وقد يظهر التغيير بغتة ، كما قد يختفى بغتة فى غير الموعد المعروف .

وقد حدث أن رجلا سكيرا وجد ابنته الصغيرة التى تبلغ من العمر أربع سنوات نائمة على سريره ، فألقاها وهو فى حالة السكر على الأرض بعنف ، ففزعت الطفلة أيما فزع . ومن تلك اللحظة تغيرت شخصيتها ، فبعد أن كانت فرحة مرحة ، مبتسمة ضاحكة ، أصبحت فى حالة أخرى تمثل الكآبة الدائمة ، والحزن المستمر ، وأخذت الأمراض العصبية تنتابها حتى قضت نحبها فى العاشرة من عمرها ولسان حالها يقول :

هذا جناه أبى علىَّ وما جنيت على أحد

وذهبت الفتاة ضحية السكر وسوء التصرف .

والشخصية الثانية قد ترث الشخصية الأولى علما وعملا ، وربما لاترثها فى

شىء مطلقا ؛ فيترك الفرد كأنه طفل حديث الولادة ، لا يعلم عن الحياة شيئا ، ولا خبرة له بشىء ، وعليه أن يتعلم كل شىء من جديد ، وإن كان يُرَى كبيرا فى جسمه . وقد يكون التغير وقتيا فى ساعات معينة ، فى أيام معينة ، وقد يكون دائما .

تحليل الشخصية :

وبالتنويم المغناطيسى ، والتنويم الصناعى أو الطبى بالمخدرات المختلفة (١) تمكن دراسة بعض الحالات العصبية ، وتحليل الشخصية . والمنوَّم — وإن كان فاقد الشعور ، لا يدرى ما يدور حوله (٢) — يمكنه أن يحس تحت تأثير الإيحاء . ويعد اضطراب الشخصية حالة من الأحوال الشاذة التى تعد من المحال وقت اليقظة ، كما فى حالة مشى النائم ، وقيامه بأشياء غريبة تحت تأثير العقل الباطن ، وتختلف الشخصية الثانية عن الأولى كل الاختلاف . وفى حالة التنويم يمكن تذكر الحالات المنسية بسبب المرض واضطراب الشخصية . وعلى أى حال لا يمكننا أن نعتمد من الوجهة العلمية الدقيقة على النتائج التى يمكن الوصول إليها بمثل هذا التحليل .

وختاما نشكر الله على توفيقه شكراً لا نهاية له ، ونسأله دوام عنايته ورعايته ، إنه سميع مجيب .

---

(١) التنويم بالكلوروفورم أو الكوكايين أو الأثير .

(٢) إذا كان التخدير عاما غير موضعى .

المراجع بالإنجليزية :ـ

(1) Alterations of Personality, by Binet, Eng. trans., 1896.

(2) Dictionary of Philosophy and Psychology, Edited by J. M. Baldwin, Vol. 11, pp. 284-86.

(3) Psychology, by Woodworth, ch. XXI.

(4) An Outline of Psychology, by William McDougall, ch. XVIII.

(5) Manual of Psychology, by Stout, Bk IV, chaps. VII, & X.

(6) Character and the Conduct of Life, by W. Mc Dougall, chaps. V and X.

(7) The Psychology of Education, by Welton, ch. XIII.

(8) Psychology for Teachers, by Lloyed Morgan, ch. X.

(9) Introduction to Psychology, by Loveday and Green, ch. XVI.

(01) The Changing School, by P.B. Ballard, ch. VII.

(11) Education: Its Data and First Principles, by Sir Percy Nunn.

فهرس

كتاب فى علم النفس

« الجزء الثالث »

الفصل الأول

« الفكر »

صفحة
٦ مراحل الفكر
٨ إدراك الكلى
٩ مراحل إدراك الكلى
١٣ نشأة إدراك الكلى
١٦ الفكر الأولى
١٧ نمو القوة الإدراكية
١٨ إدراك الكلى والتمييز

صفحة
١٩ استعمال الصفات
٢١ مدة النمو التام
٢٢ المدرك الكلى وتكوينه
٢٣ فوائد المدرك الكلى
٢٤ اختلاف المدركات الكلية
٢٥ التعريف والمدركات الكلية
٢٧ تحديد الأفكار وتوضيحها بالتعريف

صفحة
٢٨ علامات قوة الإدراك
٢٩ الاختلاف فى قوة الإدراك
٣٠ الصلة بين إدراك الكلى والخيال
٣٢ وضوح المدركات الكلية وخفاؤها
٣٣ أسباب خفاء المدركات الكلية
٣٥ دقة المدركات الكلية
٣٦ عدم الدقة فى المدركات الكلية ينشأ عن النقص فى التجريد وعن فقد العناصر ونسيانها

صفحة
٣٨ مراجعة الأفكار وإعادتها
٣٩ تنويع المدركات الكلية وتقسيمها
٤١ تربية قوة التجريد
٤١ وسائل تربية قوة التجريد :
٤١ التدرج فى ترتيب المواد
٤٥ شرح معانى الكلمات
٤٦ مراقبة الطفل عند استعمال الكلمات
٤٧ المراجع

الفصل الثانى

« الحكم »

٤٨ معناه
٥٢ مقتضيات الحكم
٥٢ نشأة قوة الحكم
٥٤ العلاقة بين المدرك الكلى والحكم
٥٦ عملية الحكم
٥٨ الإثبات والنفى
٦٠ الحكم فى نظر علماء المنطق وعلماء النفس

٦٣ أنواع الحكم
٦٣ الحكم العملى
٦٦ الحكم العقلى أو الإدراكى
٦٨ الحكم البدهى أو السريع
٧٠ الأحكام الخاصة أو الفردية
٧٠ الأحكام العامة أو الكلية
٧٠ الأحكام الجزئية
٧١ الأحكام التحليلية

صفحة
٧١ الأحكام التركيبية
٧٢ صفات الحكم
٧٣ الصفات التى يجب أن تتحقق عند الحكم
٧٣ الوضوح
٧٤ أسباب الغموض فى الحكم
٧٥ الدقة
٧٦ عدم التردد

صفحة
٧٧ ثبات الحكم واستقراره
٧٨ الاستقلال فى الرأى مع احترام آراء الغير
٧٨ العلم بالشىء
٧٩ ترتيب الأحكام وتنظيمها
٨١ تربية قوة الحكم
٨٤ المراجع

الفصل الثالث

« الاستنباط »

٨٥ تعريفه
٨٦ الاستنباط أرقى أنواع التفكير
٨٧ أمثلة للاستنباط
٨٩ الشروط التى يجب أن تتحقق فى الباحث
٩٠ الاستنباط الأولى والراقى
٩١ الصلة بين الحكم والاستنباط
٩٢ أنواع الاستنباط

٩٢ الاستنباط الاستقرائى
٩٧ الاستقراء العلمى
٩٩ الاستنباط القياسى أو الاستدلال
١٠٠ استخدام الاستنباط القياسى فى تطبيق القواعد وشرحها
١٠٠ الفرق بين نوعى الاستنباط وأثرهما فى التعليم
١٠٣ المراجع

الفصل الرابع

« التعليل »

صفحة
١٠٤ تعريفه وأمثلة له
١٠٥ تعليلات الأطفال
١٠٧ نشأة قوة التعليل
١٠٩ الاختلاف فى المقدرة على الحكم والتعليل

صفحة
١١١ تربية قوة التعليل
١١٤ المواد التى يمكن استخدامها فى تدريب قوة التعليل
١١٥ المراجع

الفصل الخامس

« التفكير الراقى »

١١٦ أهميته
١١٧ الداعى إليه
١١٨ الأمور الجوهرية فى التفكير
١٢٠ الفرق بين تفكير الطفل وتفكير الرجل
١٢٢ تفكير الطفل فى نفسه ونمو أفكاره الخلقية
١٢٣ تفكير الطفل وآراؤه عن غيره

١٢٤ التفكير الإنسانى والسلوك الحيوانى
١٢٧ اختلاف الناس فى التفكير
١٢٨ طريقة التفكير
١٢٩ بين هربارت وديوى فى طريقة التفكير
١٣٣ طريقة المشروع وأثرها فى التفكير
١٣٦ أنواع التفكير

صفحة
١٣٦ التفكير لحل المسائل العملية
١٣٨ التفكير المنطقى أو تبرير النفس
١٤٠ الشرح أو التعليل
١٤١ التطبيق
١٤٢ الشك

صفحة
١٤٢ التحقيق
١٤٤ التفكير فى علمى النفس والمنطق
١٤٦ الخاتمة
١٤٧ المراجع

الفصل السادس

« الوجدان »

١٤٨ تعريفه
١٥١ صفاته
١٥٢ مراتبه
١٥٢ علاقته بالإحساس
١٥٣ اختلاف الوجدان باختلاف الإحساس
١٥٤ الفرق بين الوجدان والإحساس
١٥٦ علاقة الوجدان بالإدراك على العموم
١٥٦ علاقة الوجدان بالنزوع
١٥٩ تعليل الوجدان
١٥٩ التعليل المادى الجثمانى
١٦١ التعليل العقلى
١٦٣ التعليل البيولوجى
١٦٤ التعليل الفطرى
١٦٥ أنواع الوجدان
١٦٥ الوجدان الحسى
١٦٨ الوجدان المعنوى
١٦٩ نشأة الوجدان وتطوره
١٧٠ صفات الوجدان عند الطفل
١٧٢ المراجع

الفصل السابع

« الانفعالات »

صفحة
١٧٣ أهميتها فى الحياة
١٧٤ تعريف الانفعال
١٧٦ وصف عام للانفعالات
١٨٣ الحالة المزاجية
١٨٩ مباحث عامة فى الانفعالات
١٨٩ (ا) مباحث دارون
١٩٠ قاعدة العادة النافعة المصاحبة للانفعال
١٩٠ قاعدة التقابل
١٩٠ قانون التأثر العصبى
١٩١ (ب) نظرية جيمز — لانج
١٩٤ أدلتها
١٩٥ الرد عليها
١٩٩ (ج) أثر الإفرازات الداخلية فى الانفعال
٢٠٠ الغدة الدرقية
٢٠٢ الغدتان الكلويتان

صفحة
٢٠٣ آثار الأدرنالين
٢٠٥ الغدة المخاطية
٢٠٨ (د) مباحث علماء علم النفس التحليلى
٢٠٩ (ه) مباحث وطسون وأتباعه
٢١٠ (و) قياس الانفعالات
٢١٠ الانفعال والغريزة
٢١٠ رأى مكدوجل
٢١٣ رأى دريفرو رفرز
٢١٤ رأى براون وشاند
٢١٦ وظيفة الانفعال
٢١٨ أنواع الانفعالات
٢١٩ الانفعالات الأولية
٢١٩ الانفعالات المركبة أو الثانوية
٢٢١ الانفعالات المشتقة
٢٢٣ الفرق بين الانفعالات الأولية والمشتقة

صفحة
٢٢٥ ضبط الانفعالات
٢٢٩ وسائل ضبط الانفعالات
٢٢٩ ضبط الأفكار
٢٢٩ تغيير الهيئة الجسمية العامة

صفحة
٢٣٠ تهدئة الأجهزة الباطنية
٢٣٢ قوة الإدراك وضبط النفس
٢٣٣ تعلية الانفعالات
٢٣٤ المراجع

الفصل الثامن

« العواطف »

٢٣٥ معنى العاطفة
٢٣٧ العاطفة البسيطة والعاطفة المركبة
٢٣٧ الفرق بين الانفعال والعاطفة
٢٤١ أنواع العواطف
٢٤٣ علاقة العاطفة بالانفعالات
٢٤٥ تقسيم آخر للعواطف
٢٤٥ نمو العواطف
٢٤٨ مراحل نمو العواطف
٢٤٧ المرحلة الذاتية
٢٤٩ المرحلة الاجتماعية
٢٥٠ المرحلة المثلية (الأيديالية)
٢٥٠ كيفية تكوين العواطف
٢٥٣ العاطفة والغريزة

٢٥٣ العاطفة والشخصية
٢٥٤ العاطفة وحدة عقلية كاملة
٢٥٤ العاطفة والميل
٢٥٥ العاطفة والحالة المزاجية
٢٥٥ العاطفة الجوفاء
٢٥٧ أثر العاطفة فى السلوك
٢٦٠ تضارب العواطف
٢٦٠ العاطفة المقهورة والعاطفة المكبوتة
٢٦٢ أثر العواطف فى الحكم الخلقى
٢٦٣ الكلام على بعض العواطف
٢٦٣ عاطفة احترام النفس
٢٦٤ مظاهر محبة النفس
٢٦٥ نشأة محبة النشاط والحركة

صفحة
٢٦٧ احترام النفس والعناد
٢٦٨ العناد والتربية
٢٧٠ العاطفة الفكرية
٢٧٠ محبة العلم
٢٧٣ محبة الحق
٢٧٥ عاطفة محبة الجمال
٢٧٨ نشأة عاطفة محبة الجمال ونموها
٢٧٨ مراحل نمو عاطفة محبة الجمال
٢٧٨ مرحلة الإحساسات المنعزلة
٢٧٨ مرحلة الإدراك الحسى أو إدراك الصور
٢٧٩ مرحلة المعانى
٢٨٠ تطور الحكم الجمالى
٢٨١ العاطفة الخلقية

صفحة
٢٨٣ معناها
٢٨٤ منشؤها والخلاف فيه
٢٨٧ مراحل اكتسابها
٢٨٧ مرحلة المحاكاة والتعلم
٢٨٨ مرحلة التجارب الناضجة
٢٨٩ مرحلة البحث الفلسفى
٢٩١ العاطفة الخلقية والحكم الخلقى
٢٩٢ مراحل نمو الحكم الخلقى
٢٩٢ المرحلة الذاتية أو الشخصية
٢٩٢ المرحلة الاجتماعية التقليدية
٢٩٣ مرحلة التفكير والبحث
٢٩٣ العاطفة الخلقية والتربية
٢٩٨ المراجع

الفصل التاسع

« الإرادة »

٢٩٩ أهميتها
٣٠٠ الرد على مذهب السلوكيين والآليين فيها
٣٠٢ الأعمال الإنسانية
٣٠٤ آراء العلماء فى معنى الإرادة والعمل الإرادى

صفحة
٣٠٧ لم تتغلب الميول الضعيفة ؟
٣٠٩ النتيجة المباشرة للإرادة
٣١٣ مراتب السلوك الإنسانى
٣١٥ الإرادة والشخصية وعاطفة احترام النفس
٣١٦ هل قوة الإدراك صفة عامة ؟
٣١٧ تضارب الميول والعزم
٣٢٣ مآل الميول المهزومة
٣٢٥ بذل الجهد فى تذليل الصعوبات
٣٢٧ نشأة الإرادة وتطورها
٣٢٨ كيف تتجدد فى نفس الطفل أفكار عن الحركات ؟
صفحة
٣٣٠ صفات الإرادة عند الطفل
٣٣٢ أنواع الإرادة
٣٣٣ أسباب اعتقال الإرادة
٣٣٥ علاج الإرادة الجامحة
٣٣٦ علاج الإرادة المعتقلة
٣٣٨ علاج ضعف الإرادة
٣٣٩ مظاهر قوة الإرادة
٣٤١ منشأ قوة الإرادة
٣٤٢ ضبط النفس
٣٤٧ المراجع

الفصل العاشر

« عوامل الاختلاف فى السلوك »

٣٤٩ (١) — السجايا
٣٥٣ (٢) — الطباع
٣٥٤ مقاييس الطباع
٣٥٦ أنواع الطباع
٣٥٧ (٣) — الأمزجة
٣٥٧ الآراء المختلفة فى تعريف المزاج
٣٥٨ آراء القدماء فى الأمزجة
٣٦٠ أنواع الأمزجة فى نظرهم

صفحة
٣٦٢ رأى رتشراند فى الأمزجة
٣٦٣ رأى ستوارت فى الأمزجة
٣٦٤ آراء المحدثين فيها
٣٦٥ تقسيم الأمزجة على أساس الإفرازات الغدية
٣٦٥ التقسيم الثنائى للأمزجة
٣٦٦ رأى فوييه فى المزاج الإحساسى والمزاج الحركى
٣٦٧ رأى يونج فى التأمليين والنزوعيين
٣٧٠ هل من الممكن تغيير المزاج ؟
٣٧٤ رأى مكن فى الأمزجة
٣٧٥ رأى مكدوجل فيها
٣٧٧ رأى ثاولس
٣٧٧ رأى شاند
٣٧٩ (٤) — الأذواق
٣٧٩ معنى الذوق وآثاره

صفحة
٣٨٠ الذوق الحسى والمعنوى
٣٨٠ منشأ الذوق
٣٨١ الصفات التى تكسب الجمال
٣٨٢ آراء بعض الفلاسفة فى صفات الجميل
٣٨٥ أهمية الأذواق فى الحياة
٣٨٧ تربية الأذواق
٣٨٨ كيف تنمى الأذواق ؟
٣٩١ مراحل تربية الأذواق
٣٩٣ (٥) — الفروق الجنسية
٣٩٤ الرجل والمرأة
٣٩٦ البنت والغلام
٣٩٧ البنون والبنات فى المجتمع الخارجى
٣٩٨ البنون والبنات فى المدرسة
٤٠٠ الخلاصة
٤٠٣ المراجع

الفصل الحادى عشر

« الشخصية »

صفحة
٤٠٥ تعريفها
٤٠٧ أفطرية هى أم مكتسبة ؟
٤٠٨ الاختلاف فى الشخصية
٤١٠ العناصر الرئيسية التى تتكون منها الشخصية القوية
٤١٠ الجاذبية
٤١١ النشاط العقلى أو الذكاء
٤١٣ المشاركة الوجدانية
٤١٦ الشجاعة
٤١٧ مظاهر الشجاعة
٤٢١ الحكمة
٤٢٢ التفاؤل
٤٢٤ التواضع وعدم التصنع
٤٢٥ مظهر الإنسان وقوامه
٤٢٧ قوة البيان
٤٢٨ الثقة بالنفس
٤٢٩ المزاج المعتدل
٤٣٠ أنواع الشخصية

صفحة
٤٣٠ (ا) الشخصية العملية
٤٣٣ وسائل تقوية الشخصية العملية
٤٣٣ تحديد الغرض ومعرفة الطريق الموصل
٤٣٤ الرغبة فى العمل
٤٣٨ الشعور بالواجب
٤٣٩ قوة الوازع الدينى
٤٤٢ (ب) الشخصية الفكرية أو الخلقية
٤٤٣ الصفات التى يجب أن تتحقق فيها
٤٤٣ الهدوء العقلى
٤٤٤ الرضا بالحياة مع العمل
٤٤٦ البشاشة ورحب الصدر
٤٤٦ مضعفات الشخصية
٤٤٩ الصفات الكمالية للشخصية
٤٥٠ (ا) الذاتية أو الاستقلال الذاتى
٤٥٠ العوامل التى تمتاز بها الذاتية :
٤٥٠ الصراحة
٤٥١ حب المسئولية

صفحة
٤٥٢ الصبر
٤٥٣ المثابرة
٤٥٤ (ب) الإخلاص
٤٥٦ (جـ) الحماسة
٤٥٨ (د) قوة الإحساس
٤٥٩ اضطراب الشخصية

صفحة
٤٦٠ انقسام الشخصية
٤٦٢ أمثلة لانقسام الشخصية
٤٦٥ أسباب انقسام الشخصية
٤٦٦ تحليل الشخصية
٤٦٧ المراجع

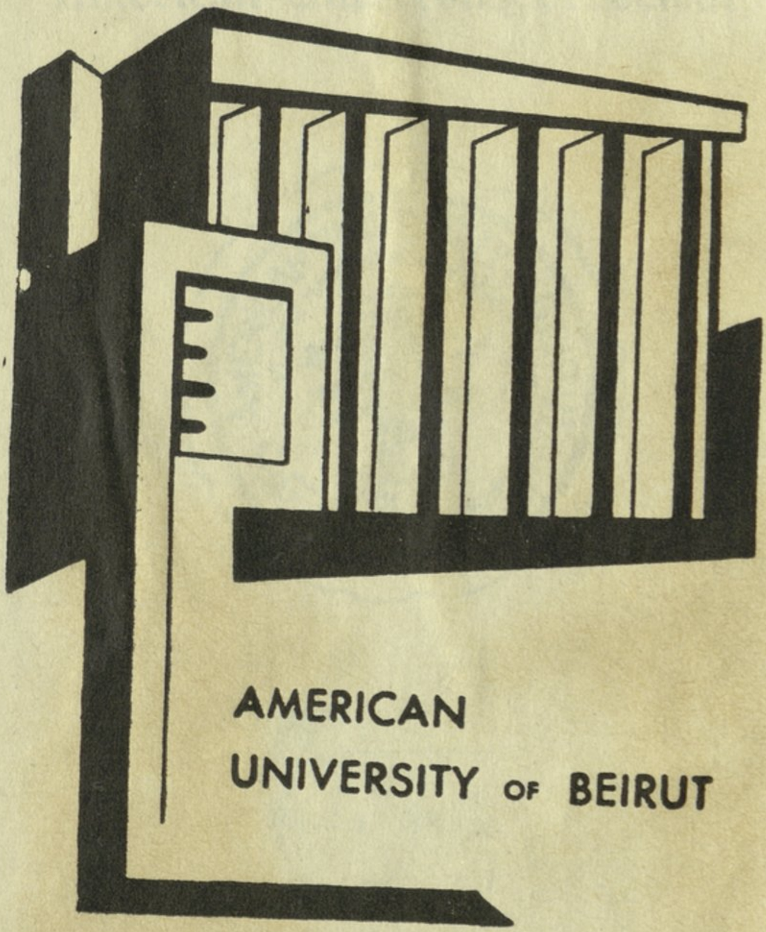
فهرس الأشكال التوضيحية التى وردت بهذا الجزء

نوع الشكل	رقمه	صفحة
شكل للمرىء والقصبة الهوائية والغدة الدرقية	١	٢٠١
شكل الكلية اليسرى ومن فوقها الغدة الكلوية	٢	٢٠٢
شكل لقاعدة الدماغ لبيان موقع الغدة المخاطية أو النخاعية	٣	٢٠٦
رسم توضيحى لبيان علاقة الانفعالات بالعاطفة	٤	٢٤٣

كتب أخرى للأستاذ محمد عطيه الإبراشى

مكتبة العرب لصاحبها الشيخ يوسف توما البستانى بشارع الفجالة بمصر

	م
(١) الشخصية .	٢٠
(٢) التربية الإنكليزية .	٣٥
(٣) روح التربية والتعليم .	٥٠
(٤) الإتجاهات الحديثة فى التربية .	٥٠
(٥) التربية والحياة ، أو تعميم التعليم .	٥٠
(٦) أروع القصص لشارلز دكنز .	١٠
(٧) قصص فى البطولة والوطنية	١٥
	م
(٨) فى علم النفس ، ج ١ ، بالاشتراك مع الأستاذين عبد القادر ومظهر	٤٠
(٩) فى علم النفس ، ج ٢ » » الأستاذ حامد عبد القادر	٥٠
(١٠) » » ج٣ » » » »	٦٠
(١١) خليفة فى الخيال ، بالاشتراك مع الأستاذين جوهر وعبد اللطيف	٦
(١٢) الحصان المسحور ، » » » » »	٦
(١٣) فى سبيل الوطن » » » » »	٧
(١٤) المفصل فى اللغة السريانية وآدابها ، طبعة الوزارة .	
(١٥) الأساس فى اللغة العبرية وآدابها ، طبعة الوزارة بالاشتراك مع الأستاذين : المرحوم الدكتور على العنانى والأستاذ ليون محرز .	
(١٦) جان جاك روسو وأثره فى التربية الحديثة	(تحت الطبع)
(١٧) تربية الطفل	» »



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

150
A612fA
V.3
C.1